

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO NO BRASIL: DOS JESUÍTAS AOS ANOS 80

Solange Fotti¹

RESUMO: O presente artigo aborda a história do currículo oficial no Brasil, tendo na legislação o princípio orientador de nossa análise, pois esta registra as concepções e idéias decorrentes do contexto sócio-econômico-político do país. A pesquisa abrange o período que vai da educação jesuítica a década de 80 e objetivou compreender a relação entre o contexto sócio-econômico-político brasileiro, a proposta educacional e as propostas curriculares oficiais presentes na legislação federal.

PALAVRAS-CHAVES: Sociedade; Educação; Legislação; Currículo oficial; História.

ABSTRACT: This article approaches the history of official curriculum in Brazil, having the legislation the guiding principle of our analysis, as it registers the conceptions and current ideas from the social-economical-political context of the country. The research encompasses the period from Jesuit education to the eighties decade and aimed to understand the relationship among the Brazilian partner-economical-political context, the educational proposal and the official curriculum proposals in the federal legislation

KEY WORDS: Society; Education; Legislation; Official curriculum; History

A INTENÇÃO deste artigo é sistematizar a história do currículo oficial no Brasil, tendo na legislação o princípio orientador de nossa análise, pois esta registra as concepções e idéias já existentes no contexto sócio-econômico-político do país. Para tanto, vale ressaltar que o processo de elaboração desta pesquisa procurou atender

¹ Mestranda em Educação UnC/UNICAMP — Caçador-SC e professora da Universidade do Contestado.

ao seguinte movimento: primeiro buscamos compreender o contexto social de cada período, levando em consideração os determinantes sócio-econômico-políticos; segundo, objetivamos compreender as linhas gerais da realidade educacional inserida no contexto social; terceiro, procuramos resgatar e sistematizar a história do currículo oficial no Brasil, tendo como princípio orientador de nossa análise a legislação.

Vale a pena esclarecer o leitor que este trabalho tomou a noção de currículo como "currículo oficial", ou seja, "o que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso" (Santos; Paraíso, 1996, p. 84), no âmbito da legislação federal. Também, a legislação escolar usualmente emprega a palavra currículo "para designar um conjunto de disciplinas a ser desenvolvida em um dado curso" (Boynard; Garcia; Robert, 1973, p. 87). Cabe esclarecer, que a intensidade da normatização dos currículos, nos diferentes períodos da história da educação, foram diferenciadas, indo desde o simples elenco de disciplinas que comporiam as grades curriculares ou planos de estudos dos diferentes cursos, até a definição de conteúdos para determinadas disciplinas, além de definir, em alguns momentos, aspectos didáticos e metodológicos do currículo.

Nesse sentido, com o fim de direcionar as reflexões e discussões, tomamos como base as seguintes questões: "Qual a relação entre o contexto sócio-econômico-político brasileiro, a proposta educacional e as propostas curriculares oficiais presentes na legislação federal? Em que medida as propostas curriculares oficiais, atendem ao contexto social, especialmente aos determinantes econômicos e políticos?". Estas questões serão respondidas de acordo com o período que vai da educação jesuítica a década de 80 (incluindo o período de transição democrática), com ênfase nas propostas curriculares presentes nas Leis Orgânicas do Ensino Secundário (1942) e Primário (1946) e na LDB de 1961 e suas reformas (1971 e 1982).

Assim, no período colonial o contexto sócio-econômico-político é caracterizado pelo modelo de exploração mercantilista baseado na mão-de-obra escrava, a partir de uma profunda e desmedida depredação da colônia. O Brasil era para Portugal apenas uma extensão de suas terras, por isso mantinha um total controle através de uma administração centralizada. O modelo econômico colonial agroexportador, erigido com base em três pilares fundamentais, a economia agrária, latifundiária e escravista, tinha por objetivo o lucro, sendo a população colonial a principal ferramenta das camadas dominantes portuguesas. (Xavier, 1994; Ribeiro, 1998).

Nesse contexto, o papel da educação era de sedimentar a visão do colonizador, por isso, num primeiro momento a catequese foi a principal função dos jesuítas, responsáveis pela reprodução dos valores da sociedade mercantilista, profundamente marcada pela religião católica.

A principal fase da educação jesuítica inicia a partir da morte de Nóbrega, em 1570², sendo criados nos centros urbanos mais importantes, colégios destinados à forma-

² Segundo Tobias (1986, p. 47) a educação cristã, que caracterizou a educação jesuítica, subdividiu-se em dois períodos: "o primeiro idealizado por Nóbrega, com espírito democrático, cristão, universalizador e brasileiro, estendendo-se até cerca de 1580, e o segundo período, vivificado por uma filosofia da educação, derivada de autoridades jesuíticas da Metrópole e segregadora do índio e do pobre, contrária à educação de

ção da elite, que tinham três funções básicas: formar quadros para o aparelho repressivo do Estado, formar padres e educar as classes dominantes (Cunha, 1986). Para estes objetivos, toda a educação é pautada nos princípios da *Ratio Studiorum*, composta de uma coleção de regras e prescrições milimetricamente pensadas, vista como um tratado universal que poderia ser aplicado para qualquer povo, em qualquer lugar, visando a formação do homem perfeito e do bom cristão. (Maia, 1986; Franca, 1986; Ponce, 1990).

É a partir destes princípios que acontece a principal ação jesuítica, ou seja, a formação das elites e das lideranças da sociedade colonial, para a consolidação da cultura católica e do modelo econômico (Xavier, 1994). Nesse sentido, fica evidente a relação entre modelo econômico e educação, pois numa sociedade escravocrata e agroexportadora, baseada na exploração desmedida da população, a educação é artigo de luxo para garantir a reprodução e consolidação dos interesses burgueses. Assim, do ponto de vista das atividades de produção o currículo jesuítico era sem "utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo" (Romanelli, 1998, p. 34). Por outro lado, a elite tinha clareza da importância desta educação para a formação de seus representantes políticos para a conseqüente intervenção junto ao poder público na defesa de seus interesses.

Para a educação atender a tais objetivos, a proposta curricular contemplava a educação literária, filosófica e teológica nos níveis elementar, secundário e superior. O nível elementar se constituía apenas de um reforço à educação dada na família aristocrática, pois não havia interesse em estender a educação elementar (ler, escrever e contar, além da educação religiosa) as demais camadas da população.

O curso de humanidades (secundário) foi o mais difundido, pois era o alicerce do ensino jesuítico. Segundo Franca (1986, p. 25) "o nome humanidades foi dado a estes estudos porque transformam os que a eles se dedicam em 'homens educados, afáveis, lhanos, acessíveis e tratáveis". Essa formação, eminentemente literária, objetivava diferenciar e reforçar a dominação na medida que as atividades intelectuais eram para os poucos que tinham garantido suas necessidades materiais através da exploração da mão-de-obra escrava. O currículo do curso secundário, essencialmente humanista, contemplava a retórica, as humanidades e as gramáticas (Franca, 1986; Azevedo, 1976). Assim, o currículo pensado e desenvolvido pelos jesuítas atendia as necessidades do modelo econômico e aos objetivos religiosos, pois, formava intelectuais comprometidos com as orientações da Igreja católica e da elite portuguesa. Por esse motivo, a ciência moderna e o pensar crítico e criador não tiveram espaço neste período. A educação atendeu ao que se propunha sob o ponto de vista das classes dominantes.

Com a expulsão dos jesuítas e as reformas pombalinas (1759) em Portugal assistimos ao desmantelamento completo da educação brasileira. Se por um lado as reformas pombalinas tiveram o mérito de colocar o Estado como orientador das políticas educacionais, por outro lado, o Brasil não é contemplado com as novas propostas, que visavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com o fim de acompanhar os progressos do século (Carvalho, 1978).

Nóbrega e dos primeiros jesuítas, mas triunfante depois da morte de Nóbrega, ocorrida em 1570". Para maiores esclarecimentos sobre o primeiro período consultar Mattos (1958).

A exploração parasitária de Portugal no Brasil apenas intensifica-se com as novas orientações administrativas e fiscais que multiplicam os ganhos da elite portuguesa. Além disso, todo o sistema educacional construído pelos jesuítas é destruído sem nada ser colocado em seu lugar (Azevedo, 1976). A educação que com os jesuítas servia exclusivamente à elite é ainda mais centralizada. A elite passa a ser formada diretamente na corte portuguesa para exercer com eficiência a função articuladora entre colônia e metrópole.

Restam no Brasil as aulas régias que contemplavam algumas disciplinas isoladas, antes oferecidas nos colégios jesuítas. Estas serviam à formação mínima daqueles que iriam ser educados na Europa, especialmente na Universidade de Coimbra. Assim, toda a organização da educação jesuítica desaparece, mas a formação humanista, clássica e europeizante têm continuidade nas disciplinas isoladas, pois a maioria dos professores eram os padres formados nas escolas jesuíticas. Podemos verificar, portanto, que se a educação jesuítica foi restrita a uma elite, ela teve o mérito de constituir-se em um sistema educacional extremamente organizado, com objetivos, conteúdos e métodos compatíveis aos seus fins. Por isso, se para Portugal a laicização do ensino foi um avanço, para o Brasil, as reformas pombalinas significaram um retrocesso em termos de educação escolar.

Podemos constatar, então, que as políticas educacionais, especialmente o currículo advindo destas, no período colonial, atenderam aos interesses econômicos dominantes que era a formação da elite dirigente. O currículo cumpria seu objetivo à medida que construído no modelo europeu traduzia a concepção de mundo do colonizador, formando o dirigente para a manutenção da sociedade de acordo com seus interesses, especialmente os econômicos. Portanto, estender o ensino à maioria da população nunca interessou a aristocracia agrária, que via seu papel restrito à educação da elite.

No período Imperial, o contexto brasileiro continuou a amargar uma realidade similar à estrutura sócio-política-econômica do Brasil colônia. Mesmo após a independência política, que não altera o regime monárquico, a dependência econômica permanece, agora sob o jugo da Inglaterra. As atividades econômicas continuam centradas no latifúndio agroexportador, através da exploração da mão-de-obra escrava. A maioria da população continuou excluída do processo político-econômico, estando o “novo” Estado a serviço dos interesses da elite. Quando convinha, o discurso dominante proclamava seu compromisso com os interesses nacionais e populares e apontava a necessidade de um projeto sólido como garantia de desenvolvimento do país. Contudo, na prática, pouco ou quase nada se fez por esses interesses, especialmente no que diz respeito à educação.

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil (1808) foram tomadas medidas de consumo cultural e educacional. Nesse sentido, vários cursos superiores profissionalizantes foram criados, enquanto a educação em nível primário e secundário é ignorada, ficando claro que o objetivo era a educação da elite. Dessa forma, Romanelli (1998, p. 38-9) aponta que “a preocupação exclusiva com a criação do ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição — que vinha da colônia — a tradição aristocrática”.

A instrução elementar continua sendo prerrogativa da família de acordo com a tradição das camadas privilegiadas. As poucas iniciativas em termos de leis (em 1827, 1854 e 1879), que regulamentaram o ensino primário, fracassaram sem nunca efetivamente entrar em vigor. Portanto, visto que este nível de ensino não era uma reivindicação da elite, o Estado agroexportador e escravocrata não garantiu as mínimas condições de funcionamento da escola elementar. O currículo aplicado se resumia a aulas de leitura, escrita e cálculo àqueles que tinham as condições econômicas para a contratação de preceptores. (Xavier, 1992; Chagas, 1980; Azevedo, 1976; Haidar, 1972).

O ensino primário não foi atendido pelo império e as províncias pouco fizeram para sua implantação. Conforme Sucupira (1996, p. 66)

não faltaram denúncias da ineficiência da ação provincial e apelos à participação efetiva do governo central no campo da educação primária e secundária. O que se verificou foi justamente a omissão das classes dirigentes, o seu desinteresse pela educação popular.

Quanto ao ensino secundário, o modelo predominante neste período foi o irregular, devido à estreita vinculação deste nível com o ensino superior. Para o ingresso no ensino superior bastava ser aprovado nos exames parcelados e isso levava a uma aceleração do preparo, através de aulas específicas das matérias exigidas, pois este era o interesse da aristocracia. O principal papel da educação era o de preparar quadros para a administração e para a política. Frente a isso, conforme Haidar (1972) a composição do currículo do ensino secundário era fortemente influenciada pelo ensino superior visto que o conteúdo era definido em função das necessidades dos exames parcelados, além de os próprios cursos fazerem a seleção.

A organização sistemática do ensino secundário no Império foi feita, pelo poder central, através da criação do Colégio D. Pedro II. Este, sem dúvida, atendeu ao objetivo de formação da elite nos moldes europeus, com um caráter informativo e enciclopédico. Também, foram incorporados os conhecimentos científicos nos currículos, não como uma nova forma de compreender o mundo, mas sim com o objetivo de enriquecer a erudição da intelectualidade.

O currículo do Colégio D. Pedro II passou por nove reformas de 1838 a 1881. Ora com ênfase nas humanidades, ora nas ciências, caracterizaram-se informativos e verbalistas, com o objetivo de formar bacharéis, evidenciando, a cada reforma, as modificações ocorridas nos liceus franceses, que viviam o dilema — formação literária X formação científica — e buscavam uma conciliação. Assim, as reformas ocorridas pautaram-se em soluções de modelos estrangeiros, muito distantes das verdadeiras necessidades da educação brasileira (Haidar, 1972; Azevedo, 1976; Xavier, 1994). Dessa forma, como destaca Azevedo (1976, p. 78) “o Colégio Pedro II, representa os estudos literários e desinteressados, mantendo sempre, em todas as transformações porque passou, o seu caráter de cultura básica, necessária às elites dirigentes do país”.

Em suma, o que se pode verificar é que a organização escolar no império, especialmente os currículos, refletiu as contradições existentes na sociedade brasileira da época: uma sociedade excludente econômica e politicamente, não podendo deixar de revelar esta situação na educação, pois esta sempre esteve a serviço dos incluídos econômica e politicamente.

Com o advento da República houve a continuidade da defesa de antigos interesses, ou seja, os interesses da camada senhorial, a elite latifundiária cafeeira. Então, a República significou um reordenamento do Estado para atender os aspectos econômicos e políticos hegemônicos, representados pela “política do café-com-leite”. Segundo Caio Prado Jr. (1984, p. 208) “a mudança de regime não passou efetivamente de um golpe militar, com o concurso apenas de reduzidos grupos civis e sem nenhuma participação popular. O povo, no dizer de um dos fundadores da República, assistia ‘bestializado’ ao golpe, e sem consciência alguma do que se passava”.

Como decorrência disso, há uma defesa das oligarquias cafeeiras de um perfil rural para o país. Esse perfil colocava a educação em segundo plano, pois a produção agrícola não exigia uma formação letrada para a população. A educação continuou sendo artigo exclusivo daqueles destinados à direção da sociedade. (Nagle, 1976).

Para agravar ainda mais a situação, a Constituição de 1891 reafirma a descentralização escolar, cabendo aos Estados manter e legislar sobre o ensino primário e profissional. O governo federal continuou a política educacional do império, assegurando condições de existência e funcionamento ao ensino secundário e superior, aparatos da formação da elite. Isso consolidou o sistema dual de ensino, que era reflexo da própria dualidade presente na organização da sociedade brasileira (Azevedo, 1976). Essa realidade é referendada pelas inúmeras reformas ocorridas neste período, que tiveram o papel de concretizar a organização do ensino secundário e superior.

O ensino primário, durante este período, continuou sendo ignorado pelo governo federal. A Reforma Benjamin Constant foi a única que atingiu o ensino primário, porém não entrou em vigor por diversos motivos, entre eles os recursos financeiros. Em relação ao currículo, a reforma apontou para a formação científica, pensada a partir do modelo pedagógico de Comte. Contudo, esta proposta não vigorou, pois constituiu-se simplesmente no acréscimo de disciplinas científicas às humanidades tornando o currículo enciclopédico, além de não respeitar as próprias orientações de Comte. Por isso, sofreu muitas críticas, inclusive de seus defensores, os positivistas (Chagas, 1980; Azevedo, 1976). Outro aspecto a se destacar é que a formação científica da juventude era vista pelas elites como uma ameaça aos padrões aristocrático-rural. (Romanelli, 1998).

Contrastando a realidade do ensino primário, o secundário passou por diversas reformas (1890, 1901, 1911, 1915 e 1925) que objetivaram regulamentar o Colégio D. Pedro II, mantido pelo governo federal, para que este fosse referência aos demais estabelecimentos de ensino oficiais e particulares.

As reformas feitas no ensino secundário, refletindo a organização e os valores da sociedade agroexportadora, consideraram-no “como mecanismo de ascensão social” (Nagle, 1976, p. 153) e por isso, todas as normas que dificultassem esse objetivo eram combatidas pela elite, que usufruía deste grau de ensino. A objetivo da escola secundária era servir à formação dos quadros dirigentes. Por isso, sob este ponto de vista, podemos concordar com Nagle quando afirma que o tradicional currículo era adequado para a necessária preparação para o ingresso nos cursos superiores, e então, para as classes dirigentes a escola secundária era problema a muito tempo resolvido.

Assim, quanto ao currículo, nada de originalmente novo se viu. A formação privilegiou as humanidades, apesar de introduzir em alguns momentos disciplinas científicas

cas com objetivo de modernizar a formação da elite, reforçando o caráter enciclopédico e propedêutico do ensino. O currículo, portanto, atendeu as necessidades econômicas à medida que na sociedade agroexportadora a instrução escolarizada não era necessária àqueles que produziam os bens materiais. A escola e o currículo foram pensados para atender a formação da elite visando garantir a perpetuação de suas idéias e interesses.

A “Revolução” de 30 marca um momento de reacomodação dos interesses dominantes, com o declínio da civilização agrária (oligarquias cafeeiras) e ascensão da civilização urbano-industrial (Ianni, 1971). Ou seja, a “revolução” é o marco do processo de substituição do modelo capitalista dependente agrário-exportador, pelo modelo, igualmente capitalista e dependente, urbano-industrial, que irá tornar-se hegemônico a partir de 1945.

Nesta nova conjuntura, a educação ocupará lugar de destaque, pois a complexificação da sociedade urbano-industrial exigirá que um maior número de pessoas tenham acesso à escola. Esta nova realidade é positiva visto que pela primeira vez a educação é vista como necessária e pensada como projeto nacional. Por outro lado, o interesse pela educação nacional é marcadamente direcionado para atender ao desenvolvimento econômico-industrial, de acordo com os interesses da minoria privilegiada.

Foi um período fértil em discussões ideológicas, marcadas pelas posições de católicos e liberais, mediadas pelo interesse de conciliação de Vargas (Ghiraldelli Jr., 1992; Romanelli, 1998). O resultado dessa conciliação se consagra na Constituição de 1934 que adota várias propostas dos liberais consideradas avançadas para a época (educação como direito, a obrigatoriedade e a gratuidade), mas também atende a uma velha aspiração dos católicos, o ensino religioso retorna ao currículo escolar, visto que estava ausente desde a 1ª Constituição da República. A partir de 1937 o ensino religioso mostra uma dimensão claramente ideológica para a legitimação dos valores que constituem a base do pensamento político autoritário: a religião, a pátria e a família (Horta, 1996).

Com o estabelecimento da ditadura o Estado intervém mais diretamente na economia através da industrialização e esse fator reforça a crença de que pela educação o Brasil poderia alcançar o desenvolvimento econômico. Entretanto, a Constituição de 1937 desobriga o Estado da educação pública, institui o ensino público pago e exime a união de traçar as diretrizes para a educação nacional. Além disso, são estabelecidas parcerias entre indústria e Estado, deixando explícita a dualidade educacional: ênfase à escola profissionalizante destinada aos pobres, enquanto os ricos continuam a buscar formação com o objetivo propedêutico, visando o ensino superior (Ghiraldelli, 1992; Ribeiro, 1994). Isso ocorreu tanto com a reforma Francisco Campos como com a Reforma Capanema.

A proposta curricular da Reforma Francisco Campos (1931) estabeleceu definitivamente o currículo seriado e, tentando fazer frente aos desafios impostos pelo desenvolvimento, visava preparar o homem para os diversos setores das atividades econômicas, além de uma formação geral para capacitá-lo a viver na sociedade. Estas preocupações foram relevantes no sentido de ver o ensino secundário com uma função educativa e não só propedêutica, porém, isso tornou o currículo extremamente enciclopédico. Então, o ciclo fundamental tratou da formação geral do homem, independente de ingresso ou

não na universidade, enquanto o ciclo complementar, com duração de dois anos, tinha por objetivo adaptar a formação de acordo com os cursos superiores (Chagas, 1980; Xavier, 1990).

O currículo buscou uma distribuição mais equilibrada das disciplinas humanísticas e científicas (Chagas, 1980). As humanísticas, já tradicionais, permaneceram sendo acrescidas as científicas modernas, o que acarretou um considerável aumento da quantidade de conteúdos à formação secundária. Então, o enciclopedismo e a função preparatória, características históricas do currículo elitista, predomina sobre as tentativas de inovação (Xavier, 1990). Além disso, as orientações historicamente tradicionais permaneceram, inclusive através de programas elaborados para cada disciplina e baixados unilateralmente para todo o país.

É interessante observar que o discurso era voltado à defesa da qualidade do ensino secundário, o que significava manter as características acima citadas. Assim, para garantir uma preparação adequada da elite a solução foi oficializar a dualidade do sistema “público”, diferenciando a formação da classe trabalhadora através do ensino técnico-profissional. Esta dualidade educacional, traçada pela Constituição de 1937, é concretizada pela Reforma Capanema, através das Leis Orgânicas do ensino primário (1946) e secundário (1942).

A reforma do ensino secundário (Reforma Capanema — 1942) reafirmou o processo discriminatório e dual de ensino através de reformas específicas para o secundário propedêutico e para cada ramo do ensino profissionalizante. Dessa forma, o caráter elitista da reforma Francisco Campos foi fortalecido. A formação geral seria destinada ao grupo incumbido de dirigir a sociedade e para isso, deveria ir além do desenvolvimento dos atributos naturais do ser humano, através de uma sólida cultura geral baseada nas humanidades antigas e modernas, visando elevar a consciência patriótica. O caráter enciclopédico do currículo foi mantido, através de duas opções de cursos — o clássico e o científico — ambos com objetivo de conduzir a elite ao ensino superior.

O espírito nacionalista presente na conjuntura do país influenciou a organização curricular através das disciplinas de geografia e história do Brasil, no sentido de garantir um conhecimento aprofundado da realidade do país. Estes conhecimentos, num contexto de orientação nacionalista, eram essenciais a educação da elite dirigente. O ensino das ciências também recebe um novo dimensionamento, baseado nas idéias escolanovistas e, portanto, centrado na atividade do aluno e na necessidade de resgatar a compreensão da utilidade dos conhecimentos científicos (Xavier, 1990). Em termos de marco oficial, estas idéias representaram a ruptura com a tradição humanística clássica, pois tinham a intenção de garantir através do ensino das ciências a formação do espírito científico, com uma metodologia baseada na reconstrução da experiência. Na prática, porém, esta modalidade de ensino continuou com característica erudita através da mera transmissão de conhecimentos livrescos.

De modo geral, houve equilíbrio entre o ensino das humanidades e das ciências, sendo as primeiras predominantes no curso ginásial e as segundas no curso colegial-científico (Chagas, 1980). As necessidades do contexto produtivo que caminhava para a industrialização eram contempladas nas orientações curriculares através dos conhecimentos científicos enquanto que a realidade política, caracterizada pela ditadura, era

contemplada através da Educação Moral e Cívica para a preparação adequada das "individualidades condutoras", pois estas deveriam difundir às massas os princípios ideológicos dominantes. Este era um aspecto essencial da formação e competia a todos os componentes curriculares. Somando-se a estes princípios nada democráticos, a educação religiosa é reafirmada e o currículo do sexo feminino é diferenciado, devendo contemplar a formação para o lar através de métodos apropriados (Romanelli, 1998).

Em suma, a dualidade presente na educação brasileira, com ramos de ensino e currículos diferenciados atenderam aos objetivos do desenvolvimento econômico que se consolidava através da industrialização.

Nesse contexto, o ensino primário também passa a ser fundamental, pois até então nenhuma iniciativa havia sido tomada. Com o desenvolvimento industrial a educação primária, juntamente com os diversos cursos profissionalizantes, começa a fazer sentido devido à necessidade de mão-de-obra minimamente qualificada.

Na reforma do ensino primário (Reforma Capanema — 1946) é ressaltada a importância da formação patriótica, a necessidade de elevar os conhecimentos úteis à vida e ao trabalho, bem como a formação e desenvolvimento da personalidade, além do ler, escrever e contar. Isso explicita a influência da pedagogia nova especialmente pela preocupação pragmática frente à formação do indivíduo e formação para o trabalho. O ensino primário, dividido em fundamental e supletivo (formação do trabalhador), era articulado às escolas de aprendizes e aos cursos técnico-profissionais (Werebe, 1970; Tobias, 1986; Romanelli, 1998). Isso evidencia a destinação social da classe trabalhadora no contexto produtivo e a educação, agora enfatizada, cumprindo um papel determinante na consolidação da nova ordem econômica.

A partir de 1951, com Vargas novamente no governo, as contradições da sua política conciliadora, alicerçada no nacional-desenvolvimentismo, que procura atender aos interesses do capital e aos interesses populares, agravam-se. Desse confronto, após o suicídio de Vargas, sai vitorioso o projeto que defendia a internacionalização da economia, apesar da continuidade do discurso nacionalista e populista dos governos que se seguiram. (Ianni, 1971; Sodré, 1976).

A política educacional adotada por Juscelino Kubitschek, atrela, com base no discurso populista, a educação às necessidades do desenvolvimento, o que significou uma valorização do ensino profissionalizante, estendido do ensino primário ao médio. O papel da escola ficou ainda mais atrelado às necessidades do mercado de trabalho. (Ghiraldelli, 1992).

As Leis Orgânicas da Reforma Capanema continuaram em vigor até a aprovação da LDB em 1961. Do ponto de vista da organização do ensino primário, a LDB praticamente manteve a mesma organização anterior, porém foi bem mais flexível em relação ao currículo, não prevendo nem mesmo as linhas gerais para nortear a sua organização. Aponta apenas diretrizes gerais que não dizem respeito somente ao ensino primário, como a obrigatoriedade da educação física e o ensino religioso de matrícula facultativa. De modo geral, o currículo centrou-se no ensino da escrita, leitura e cálculo, com adoção de uma metodologia tradicional (Werebe, 1970). Então, o objetivo formador do ensino primário foi preterido ao ensino das técnicas elementares de ler, escrever e calcular. O que deveria ser meio para uma educação básica, tornou-se fim em si mesmo.

O ensino médio, que tradicionalmente recebeu atenção especial, com a LDB não será diferente. A Lei avança com relação à flexibilização do acesso ao ensino superior e o aproveitamento dos estudos em caso de transferência de um ramo para outro. Contudo, mantém a dualidade na estrutura do ensino médio, com dois projetos que atendem a divisão técnica e social do trabalho: o ensino secundário propedêutico, com o objetivo de formar trabalhadores e dirigentes intelectuais; e o ensino técnico-profissionalizante para formar trabalhadores instrumentais. (Kuenzer, 1997).

Quanto à organização do currículo, podemos considerar como avanço a flexibilização e uma certa descentralização das orientações curriculares. O currículo era constituído de três partes: uma nacional fixada pelo CFE; outra estadual definida pelos conselhos estaduais de educação; e parte escolar (formada pelas matérias que os estabelecimentos escolhessem a partir de listas elaboradas pelos conselhos estaduais e/ou federal) (Lei 4.024/61, arts. 35 e 40). Na prática, porém, os currículos foram compostos de acordo com as condições materiais e humanas disponíveis, respeitando-se as disciplinas obrigatórias regulamentadas pelo CFE e conselhos estaduais de educação.

Dessa forma, vale ressaltar que a lei define diretrizes quanto ao número de disciplinas e os atores responsáveis pela regulamentação das mesmas, visto que os currículos já não vinham prescritos na sua totalidade, com exceção da disciplina de português (art. 46) e das práticas educativas da educação física (art. 22), educação moral e cívica, iniciação artística, orientação vocacional (art. 38) e ensino religioso (art. 97). Assim, o CFE, órgão responsável pelas diretrizes curriculares no âmbito nacional, define através de duas indicações, em 1962, normas para a organização dos currículos comuns obrigatórios em âmbito nacional.

Uma indicação define as disciplinas comuns e obrigatórias — português, história, geografia, matemática e ciências — além de sugerir um rol de disciplinas optativas, que por sua vez era de competência dos estados definir. Como grande parte dos estados não tinham Conselho Estadual de Educação, optaram pelas “sugestões” do CFE. Essa realidade significou que a flexibilização da organização curricular na prática não ocorreu, pois as escolhas recaíram sobre as “sugestões” do CFE.

Na indicação “Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias” (1962), o CFE faz recomendações sobre os programas de ensino para a condução das diversas disciplinas, caracterizadas pelas conhecidas instruções metodológicas, definindo o que, quando e como ensinar. Então, se a LDB caracterizou-se flexível em relação ao currículo, a sua regulamentação foi bem mais detalhada e, até mesmo prescritiva.

Assim, a LDB preservou o caráter propedêutico do ensino secundário, pois, este curso continuou com o objetivo preparatório, respondendo ao interesse de ingresso nos cursos superiores. Por outro lado, distingue-se das reformas anteriores pela sua maior flexibilidade e pela redução do número de disciplinas exigidas (Werebe, 1970), tornando o currículo menos sobrecarregado para garantir uma formação cultural básica, independente da formação futura. Também, ocorre a substituição de disciplinas tradicionais clássicas por disciplinas científicas que se ajustavam às novas exigências da sociedade industrial. A busca de equilíbrio entre formação humanista e científica, historicamente debatida, com a LDB/61 se concretiza, o que evidencia que a organização do ensino e curricular são adequadas ao contexto sócio-econômico-político, especialmente no sentido de garantia dos interesses dominantes.

No início da década de 60 as contradições entre os modelos político e econômico ficam mais evidenciadas, o que leva as diversas forças políticas a uma crise. A organização e pressão da sociedade civil, por medidas populares, intensificam-se o que, para a elite significa uma ameaça aos seus interesses. O resultado dessa crise é o golpe de 64, em que sai vencedor o projeto político-econômico voltado para os interesses do capital internacional e nacional, com a eliminação de todos os obstáculos ao desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido, o Estado militar intervém de forma decisiva para o fortalecimento dos interesses do capital, enquanto que, contraditoriamente, há uma brutal concentração de renda que exclui a maioria da população de usufruir os benefícios do conhecido "milagre brasileiro". (Germano, 1994).

Para agravar ainda mais a situação, intensifica-se a política da dependência, em que o modelo a ser copiado é os EUA. O Brasil, ao mesmo tempo em que cala centenas de intelectuais, professores e técnicos brasileiros, "importa" um grande número de consultores americanos para planejar o desenvolvimento e a modernização do Brasil. (Cunha, 1988).

Além disso, há uma brutal repressão política no sentido de afastar todos aqueles que ousassem se opor ao regime. Um rigoroso controle político-ideológico é feito através de Atos Institucionais decididos e executados pelo poder executivo, sendo que todas as iniciativas de resistência à ditadura eram respondidas pelo governo com medidas cada vez mais repressivas. (Germano, 1994).

Nesse contexto, a política educacional será a expressão da dominação burguesa, não só pelo autoritarismo que tomou conta das escolas e universidades, mas pelo conjunto de reformas, pensadas pelos técnicos americanos, a serviço dos interesses econômicos e da manutenção da "ordem" ditatorial. Era necessário alinhar o sistema educacional aos objetivos do Estado capitalista militar e isto significava a subordinação da educação à produção capitalista, segundo a "Teoria do Capital Humano", sendo isso concretizado através da Lei 5.692/71.

Pós-golpe de 64, alguns aspectos do currículo, previstos na LDB/61, continuam sendo regulamentados através de orientações do CFE e decretos do poder executivo. Nesse sentido, a partir da análise dos documentos, podemos constatar que mereceram especial atenção as disciplinas de Educação Física e Educação Moral e Cívica, par ideal para a reprodução ideológica que servia aos interesses da ditadura. Em relação a EMC foram analisados diversos documentos entre pareceres, indicações e decretos que denunciam uma preocupação intencional de garantir orientações claras e verticalmente indicadas que irão desembocar no Decreto nº 869/69 que a institui como disciplina obrigatória. Para completar, em 1971, o Decreto nº 68.065 regulamenta o decreto anterior, estabelecendo uma comissão especial do CFE para determinar as diretrizes para os programas da disciplina, divulgadas através do Parecer nº 94/71. Estas diretrizes, para o curso primário, ginásial e colegial, apontam para um detalhamento de objetivos comportamentais e conteúdos programáticos a serem trabalhados em cada unidade. Nenhum outro componente curricular recebeu tanta atenção e foi tão importante para a política educacional da ditadura.

Com a Lei 5.692/71, há continuidade no que diz respeito aos objetivos da educação, sendo isso reflexo da continuidade da ordem sócio-econômica. (Saviani, 1978).

Por outro lado, há uma nova orientação em relação a estrutura e funcionamento do ensino, para que este se adequasse as exigências econômicas, de acordo com uma visão tecnicista de educação.

Uma das mudanças diz respeito a obrigatoriedade do ensino de 2º grau profissionalizante, além de ocorrer a iniciação para o trabalho já no 1º grau. Outra inovação foi a extensão da escolaridade obrigatória, de 4 para 8 anos no 1º grau. Esta mudança, mesmo que positiva às camadas populares, estava relacionada ao discurso do "Brasil-potência", que associava a baixa escolaridade como um entrave ao desenvolvimento do país. Além disso, o discurso voltado à política educacional visava produzir uma aparência de igualdade de oportunidades (Germano, 1994), como se o Estado, através da educação, estivesse preocupado com a melhoria das condições de vida da população. Sabemos, porém, que todo esse discurso serviu para mascarar a realidade de um contexto centrado na expansão econômica que, conseqüentemente, concentrou ainda mais as riquezas na mão de uma minoria.

Ocorre, nesse contexto, detalhamento dos currículos de 1º e 2º graus, tanto em relação as partes componentes como em relação aos atores responsáveis por sua definição. O currículo, então, terá um núcleo comum obrigatório (estabelecido pelo CFE), uma parte diversificada (definida pelos conselhos estaduais e pelos próprios estabelecimentos de ensino), além dos componentes curriculares previstos no Art. 7º (EMC, Educação Física, Educação Artística, Programa de Saúde e Educação Religiosa). Nesse sentido, de acordo com a análise dos documentos do CFE verificamos a continuidade da centralização das orientações, além de um detalhamento técnico superior ao da Lei 4.024/61. A concepção tecnicista permeou toda a política educacional deste período, em que o objetivo central era atender as necessidades do mercado de trabalho. Esta afirmação se comprova porque na organização curricular já se dava ênfase a profissionalização desde as séries finais do 1º grau, sendo esta obrigatória no 2º grau.

Será com o Parecer 853/71 e a Resolução 8/71 fixado o núcleo comum do currículo. Estes são os principais documentos na determinação do currículo pelo CFE, sendo que todos os documentos que se seguiram fazem menção a estes. O Parecer deteve-se em descrever detalhadamente a doutrina do currículo na Lei, com base em orientações técnicas minuciosas. O núcleo comum, fixado pelo CFE, constituía-se da parte mínima obrigatória, somada as disciplinas obrigatórias do art. 7º. Para completar o currículo pleno, a escola deveria oferecer uma parte de formação especial voltada para o trabalho.

Com estas orientações há um completo controle da organização curricular das diversas escolas. Por mais que o discurso presente nos documentos era o de autonomia na escolha da parte diversificada, pouco sobrou para as escolas decidirem. As escolas acabavam escolhendo disciplinas da parte diversificada para atender os objetivos da formação especial (sondagem de aptidões, iniciação ou habilitação profissional). Nesse sentido, verificamos que há um aparente espaço democrático para as decisões relativas ao currículo escolar.

A Resolução 8/71 define o núcleo comum. A antiga classificação que permeou os currículos escolares — ciências e humanidades — desaparece. O núcleo comum é organizado a partir de uma classificação tríplex: Comunicação e Expressão; Estudos

Sociais e Ciências, além de definir as linhas gerais dos conteúdos específicos das matérias e ressaltar que todas teriam papel fundamental na concretização dos objetivos mais amplos da educação, conforme art. 1º da Lei 4.024/61. Também, é reforçado nas orientações de cada matéria do currículo o papel de contribuir para o processo de desenvolvimento nacional em curso.

Especialmente para o 2º grau, a formação geral foi deficitária, prevalecendo as disciplinas profissionalizantes, pois era o que de fato interessava ao sistema, para atender as exigências do mercado de trabalho. Este objetivo era claramente explicitado no Parecer 45/72, na Resolução 2/72 e no Parecer 75/76 que discutiram amplamente o tema habilitação profissional, atrelando-a as necessidades do mercado de trabalho local e regional. O currículo de 2º grau, de acordo com as orientações, é bastante sobrecarregado, deixando uma margem de escolha muito pequena para os estabelecimentos de ensino. Na verdade, a Lei e suas regulamentações tinham um caráter autoritário, camuflado por um disfarce democrático. O que comandava as decisões eram determinações do mercado e não a formação "integral do adolescente" como o discurso dos documentos queria fazer crer.

Para o 1º grau, a formação especial tinha por objetivo a iniciação para o trabalho (Parecer nº 339/72), sendo "sugerida" uma lista de matérias distribuídas nas três principais áreas da economia (primária, secundária e terciária). Aparentemente, o parecer faz um discurso voltado para uma formação lúdica e recreativa, mas admite que muitos alunos não concluiriam o 2º grau e, por isso, haveria necessidade de antecipar a iniciação para o trabalho de acordo com a clientela. Logicamente que esta abertura estava relacionada à formação mínima do trabalhador, que poderia ser antecipada até mesmo para o ensino primário. Assim, estariam garantidos os princípios da terminalidade real e pré-qualificação do trabalhador de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. O restante da formação, a própria empresa se encarregaria de fazer.

Tendo em vista os aspectos analisados, podemos constatar a perfeita harmonia entre educação e modelo econômico. Todo o discurso do "Brasil-potência" se manifesta na legislação de acordo com os princípios da "Teoria do Capital Humano". As necessidades do mercado são constantemente atreladas as orientações da política educacional. O objetivo era de fato atender as necessidades do capital, a partir de uma formação técnica, alienante e desvinculada da crítica social.

Nesse sentido, podemos verificar que as orientações curriculares eram coerentes com o contexto sócio-econômico-político, pois foram garantidas orientações técnicas que determinavam a organização do espaço escolar, o controle ideológico através de disciplinas específicas e outros mecanismos, além da racionalização dos recursos destinados à educação, pois diversos documentos fazem menção a escola adaptar-se as orientações de acordo com os recursos disponíveis, sejam humanos ou matérias.

Mesmo com todas as tentativas de consolidar a profissionalização, esta se constituiu um fracasso, por vários motivos: primeiro porque foi uma decisão política autoritária; segundo porque não foram proporcionadas as condições para que as escolas se adaptassem as exigências legais; terceiro porque a profissionalização nunca foi de interesse da burguesia; quarto porque o trabalhador via na escola a possibilidade de formação para liberação do trabalho braçal e através do ensino profissionalizante não

visualizava essa perspectiva; quinto porque as próprias empresas eram mais competentes na formação específica, por isso um trabalhador com conhecimentos básicos gerais era mais útil; e por último, o objetivo de contenção da demanda às universidades também não foi alcançado através do princípio de terminalidade presente na Lei. (Ghiraldelli Jr., 1992; Germano, 1994).

Em vista disso, já no período de transição democrática, ainda com o governo Figueiredo, ocorre a “reforma da reforma” — Lei 7.044/82 — que acaba com a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, mas que mantém a opção, ou seja, a escola ou sistema poderá optar ou não pela habilitação profissional. Isso foi um avanço, pois garantiu a opção de pais e alunos, conforme o interesse, bem como a escola optar pela profissionalização ou não, de acordo com as condições objetivas presentes. A reforma e esclarecimentos posteriores do CFE resguardam a relação entre escola e trabalho, ressaltando que não se pode perder de vista a perspectiva que a Lei anterior possibilitou.

A Resolução 8/71 que determinou o núcleo comum é alterada pelo Parecer 785/86 e Resolução 6/86 do CFE. Contudo, em termos de políticas educacionais, o governo da “Nova República” deu continuidade aos programas da ditadura, porém revestidos de um discurso crítico e democrático que também repercutiu nas discussões relacionadas ao currículo escolar. Há o destaque da importância do ensino dos conteúdos, tratamento específico das disciplinas, valorização da linguagem oral e escrita e da matemática. O discurso apontava que ao caráter técnico do processo educativo dever-se-ia acrescentar o caráter sócio-político, e nesse sentido o conteúdo curricular era de extrema importância na formação do educando para uma prática consciente da cidadania (Moreira, 1990). A educação foi colocada como meio de se resgatar a ‘dívida social’, mas as políticas foram baseadas nos mesmos princípios dos governos militares: clientelismo, tutela e assistencialismo. (Cunha, 1995).

Então, a Resolução 6/86 trouxe alguns avanços consideráveis que responderam a antigas reivindicações, sendo isso oportuno ao governo num momento de transição democrática. Por outro lado, manteve no currículo as disciplinas de caráter conservador, ideológico e moralista, OSPB e EMC. A “Nova República” não foi tão nova assim, continuou reforçando práticas e propostas do auge da ditadura militar. Com isso percebemos a continuidade de propostas conservadoras e descomprometidas com uma educação de qualidade e emancipatória. O caráter utilitarista e técnico, agregado a educação, continuou sobrepondo os fins políticos e sociais da mesma.

Em virtude do que foi mencionado, a organização curricular delineada a partir da Lei 7.044/82, atendeu perspectivas já apontadas por educadores, pois o momento exigia ações mais democráticas, pelo menos aparentemente. Isso ocorreu como forma de mascarar a continuidade das políticas educacionais e das condições sociais desiguais e autoritárias que continuaram presentes na sociedade brasileira.

Enfim, queremos acrescentar que a relação entre contexto sócio-econômico-político, educação e currículo oficial, evidencia-se em todos os períodos, a medida que as políticas educacionais e os currículos oficiais, são fruto das relações mais amplas que ocorrem na sociedade. Os currículos oficiais, de acordo com os períodos analisados, foram adequados aos contextos, especialmente no sentido de garantia dos interesses

dominantes, atendendo as necessidades econômicas e políticas, na medida do desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, o conhecimento das relações e contradições que envolvem as políticas curriculares oficiais, é um aspecto imprescindível para a ação autônoma da escola e do educador na análise e na escolha que se manifesta no currículo real presente na prática de ensino. O currículo oficial, assim, pode constituir-se num território fértil para se discutir, investigar, mas, sobretudo espaço sobre o qual se pode intervir. O professor, então, não pode limitar-se a desenvolver o que diversos agentes decidem, mas deve estar atento aos diversos contextos em que são gestadas as propostas curriculares, pois este é um instrumento de intervenção e defesa de propostas coerentes com uma educação e uma sociedade mais condizente com os desejos da maioria da população.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BOYNARD, Aluizio Peixoto; GRACIA, Edília Coelho; ROBERT, Maria Iracilda. **A reforma do ensino**: Lei n. 5.692 de 11/08/71, publicada no Diário Oficial da União em 12/08/71. São Paulo: Lisa — Livros Irradianes S.A, 1973.
- CARVALHO, Laerte Ramos. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva, 1978.
- CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira**: o ensino de 1º e 2º graus — antes, agora e depois? São Paulo: Saraiva, 1980.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- _____. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRANCA, Leonel. O Ratio Studiorum dos jesuítas. In: MAIA, Pedro (org.). **Ratio Studiorum: método pedagógico dos jesuítas**. São Paulo: Loyola, 1986.
- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Gribaldo, USP, 1972.
- HORTA, José Silvério Baía. A Constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 55-67.
- IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- KUENZER, Acácia; CALAZANS, Maria Julieta; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MAIA, Pedro (org.). **Ratio Studiorum: método pedagógico dos jesuítas**. São Paulo: Loyola, 1986.
- MATTOS, Luiz Alves. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1958.

- MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1990.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.
- PRADO Jr., Caio. **História econômica do Brasil**. 30.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANTOS, Lucíola L. P.; PARAÍSO, Marlucy A. Currículo. **Presença Pedagógica**, Minas Gerais, v. 2, n. 7, p. 82-4, jan/fev 1996.
- SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/17. In: GARCIA, Walter (org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1978.
- SUCUPIRA, Newton. O Ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 55-67.
- TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3.ed. São Paulo: IBRASA, 1986.
- WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- XAVIER, Maria Elizabete. **Poder econômico e educação da elite**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.
- _____. **Capitalismo e escola no Brasil: a Constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papyrus, 1990.
- XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

LEGISLAÇÃO DE ENSINO

- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 1, mar. 1962.
- BRASIL. Indicação s/nº/62, de 24 de abril de 1962, do C.E.P.M — C.F.E. Normas para o ensino médio. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 1, mar. 1962
- BRASIL. Indicação s/nº/62, s.d., do C.E.P.M. Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 8, 11, out. 1962, jan./fev. 1963.
- BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. In: **Legislação brasileira do ensino de 2º grau: coletânea de atos federais**. Brasília: DEM, 1978.
- BRASIL. Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamente o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país, e dá outras providências. **Documenta**, Rio de Janeiro, n.122, jan.1971.

- BRASIL. Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971, do CFE. In: AGUIAR, José Márcio (org.). **CFE — Pareceres Básicos; Reforma — ensino de 1º e 2º graus**. Brasília: Mai Editora, 1975. v. 1.
- BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores associados, 1996.
- BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 132, nov. 1971.
- BRASIL. Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 133, dez. 1971.
- BRASIL. Parecer nº 45/72, de 12 de janeiro de 1972, do CFE. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 134, jan. 1972.
- BRASIL. Parecer nº 339/72, de 06 de abril de 1971, do CFE. A significação da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau. In: AGUIAR, José Márcio (org.). **CFE — Pareceres Básicos; Reforma — ensino de 1º e 2º graus**. Brasília: Mai Editora, 1975. v. 1.
- BRASIL. Parecer nº 75/76, de 23 de janeiro de 1975, do CFE. O ensino de 2º grau na Lei 5.692/71. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 170, an. 1975.
- BRASIL. Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização d ensino de 2º grau. In: MAIA, Ricamar P. de Brito Fernandes; RENAN, Iale. **Sistema educacional brasileiro: legislação e estrutura**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1983.
- BRASIL. Parecer nº 785/86, de 06 de novembro de 1986. Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. In: RANGEL, Mary. **Currículo de 1º e 2º graus no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BRASIL. Resolução nº 6/86, de 26 de novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. In: RANGEL, Mary. **Currículo de 1º e 2º graus no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

