

AS CONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO OFICIAL NO BRASIL NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR

Solange Zotti /UNICAMP-UnC

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo resgatar e sistematizar a história do currículo oficial no Brasil no contexto da ditadura militar. A análise deste período buscou responder: “Qual a relação entre o contexto socioeconômico-político, a proposta educacional e as propostas curriculares oficiais que se desenharam neste período? Em que medida as propostas curriculares oficiais atenderam ao contexto social, especialmente aos determinantes econômicos e políticos?”.

As questões acima norteiam o estudo por acreditarmos que nas pesquisas da história da educação brasileira a visão de totalidade é fundamental e isso só é possível quando empreendemos a tentativa de estabelecer relações entre as condições materiais da sociedade e o objeto de estudo, a fim de que este não seja investigado em si mesmo, mas compreendido e explicado à luz, especialmente, dos determinantes econômicos.

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, num primeiro momento, teve em obras de História da Educação suas principais fontes e, num segundo momento, além da bibliografia, o respaldo em documentos legais: leis federais (LDB 4024/61 e suas reformas - Lei 5692/7 e Lei 7044/82, decretos), bem como as regulamentações do Conselho Federal de Educação (pareceres, resoluções, portarias, indicações). Vale ressaltar que o processo de elaboração desta pesquisa procurou atender ao seguinte movimento: primeiro, buscamos compreender o contexto socioeconômico-político do período; segundo, objetivamos compreender as linhas gerais da realidade educacional inserida no contexto social; terceiro, procuramos resgatar e sistematizar a história do currículo oficial, tendo como princípio orientador de nossa análise a legislação.

1. Contextualização histórica

A partir de 1964, o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. O período ditatorial que durou 21 anos foi caracterizado pelo pacto entre a tecnocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais, nesse sentido uma ditadura do capital com braço militar. A prioridade era a construção da potência e para isso, tudo o que não se adequasse ao capital internacional e nacional tinha que ser controlado. Foram submetidos ao controle amplos setores da sociedade civil, sindicatos, instituições representativas de estudantes, partidos políticos foram extintos sendo excluídos da arena política os setores populares e seus interesses. Também, o Estado Militar caracteriza-se pela ampla intervenção na economia, promovendo o crescimento das forças produtivas e desenvolvimento sem obstáculos do capitalismo, o que gerou uma brutal concentração de renda (Ghiraldelli Jr.,1992; Germano, 1994).

A ditadura militar foi construída a partir de Atos Institucionais (AI), determinados pelo único poder presente e atuante no governo, o executivo. O mais famoso deles foi o AI 5 (13/12/68) que, completando a caminhada ditatorial, garantiu plenos poderes ao presidente da República, podendo este legislar em todas as matérias e impedir o funcionamento do judiciário. O Estado atingiu, portanto, o mais elevado grau de autonomia, permitindo, inclusive, prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos. Também, instituiu censura à imprensa e passou a controlar as universidades e instituições educativas (Decreto-Lei 477 de fev./69) visando ao controle político-ideológico. “Trata-se de um regime em que a função de domínio prevaleceu e foi exercida mediante desenvolvimento de uma brutal repressão política, que violou, seguidamente, os direitos individuais e coletivos” (Germano, 1994, p.70).

Além da repressão, foram tomadas medidas de caráter econômico neste período: de 1965-1967 foi considerado o período de ajuste; de 1968 a 1973 ocorreu uma surpreendente expansão econômica – conhecida como “milagre brasileiro”. O Estado amplia sua ação empresarial através do aumento dos recursos financeiros sob o seu controle (de origem tributária). Assim, “entre 1966 a 1967 foram criadas mais empresas estatais (cerca de 210) do que nos 60 anos precedentes, cujo total monta, em 1976, a 571 empresas (abrangendo a esfera da União, Estados e Municípios)” (Germano, 1994, p.74). Contudo, a interferência do Estado na esfera econômica, não contrariou, em absoluto, os interesses privados capitalistas. Pelo contrário, a política econômica da ditadura favoreceu, sobremaneira, os grupos econômicos de

capital multinacional e a hegemonia da classe dominante. Esses favorecimentos constituíram-se pela liberalização das remessas de lucro para o exterior e restrições de crédito, o que levou à falência muitas empresas de grupos nacionais de pequeno porte. O processo de monopolização avançava juntamente com uma política externa dependente, que levou ao alinhamento com os EUA, considerado modelo a ser copiado. Por isso, inúmeros consultores norte-americanos aqui se instalaram como agentes de desenvolvimento e modernização. Na educação há a intervenção direta dos técnicos americanos através do acordo MEC-USAID, que terá como resultado a reforma universitária (Lei 5.540/68) e a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/71).

Constatamos, então, que neste período o capitalismo, com incentivo do Estado, desenvolveu-se sob uma configuração altamente excludente e concentradora de renda, a partir de uma produção organizada de forma monopolista. O discurso da “teoria do bolo” buscava sustentar o modelo. Nesse sentido, primeiramente os “capazes” de investir e fazer o “bolo crescer” concentrariam a renda, para depois distribuir com equidade os “frutos do desenvolvimento”. Esta política foi extremamente cruel em relação à força de trabalho. Da renda industrial em 1961, cabia 29 % para os salários e 71 % para os lucros. Em 1973, 23% para os salários e 77 % para os lucros (Gorender *apud* Germano, 1994, p.90). Verificamos, então, que a proclamação “teoria do bolo” não passou da primeira etapa, pois a distribuição da riqueza, com equidade, ficou no mero discurso.

Frente a esse quadro de total exclusão social, o Estado vai desenvolver políticas sociais, de caráter preventivo e compensatório, visando a amenizar os desequilíbrios gerados pelo processo de concentração de renda. Os governos militares, então, instituem políticas sociais na área de habitação, previdência social para a cidade e o campo e reformas educacionais. Contudo, prevaleceram as políticas voltadas ao setor privado, agravando-se as desigualdades geradas no processo cumulativo.

Neste contexto, a sociedade civil desencadeou uma constante luta contra a ditadura, que era respondida no governo com medidas sempre mais repressivas e antipopulares. A repressão atingiu seu auge no governo Médice (1969-1971) em que, toda e qualquer tentativa de oposição (de estudantes, intelectuais ou trabalhadores) era sufocada. É nessa conjuntura que o Estado vai propor e institucionalizar a reforma da educação brasileira que tinha a essencial

função de alinhar o sistema educacional aos objetivos do Estado capitalista militar, adequando-o à ideologia do “desenvolvimento com segurança”. A reforma universitária surge nas vésperas do AI-5, em 1968, e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, em pleno auge do “milagre” em 1971.

Neste período, a política educacional foi uma expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares e estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação. Os primeiros indícios do rumo que a educação iria tomar aparecem em declarações feitas pelo presidente Castello Branco aos secretários de educação, em meados de 64, afirmando que “o objetivo do seu governo seria restabelecer a ordem e a tranqüilidade entre estudantes, operários e militares” (Freitag, 1980, p.78).

Segundo Romanelli (1997, p.196), o Sistema Educacional foi marcado por dois momentos a partir de 1964. O primeiro momento foi o de implantação do regime e sua política de recuperação econômica. Neste período, há um agravamento da crise do sistema educacional originado pelo acelerado crescimento da demanda social por educação. Então, o MEC assina uma série de convênios com a Agency For International Development (AID), objetivando assistência técnica e financeira para a organização do Sistema Educacional Brasileiro – período dos “Acordos MEC –USAID”. O segundo momento é de aplicação de medidas práticas em definitivo, para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil. Dentre essas medidas estava a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, que resultou na Lei 5.692/71.

A Conjuntura dos anos 70 apresenta-se bem diferente da que predominou na segunda metade da década de 60. Enquanto a Reforma Universitária se constituiu de um espaço privilegiado de contestação ao regime, com uma intensa participação e mobilização da sociedade civil frente ao Estado para a ampliação de vagas do ensino superior, a Lei 5.692/71, foi elaborada e aprovada num clima desprovido de mobilizações relativas a questão específica da educação e da cultura.

Nessa perspectiva, numa combinação de medo e euforia, a Lei 5.692/71 foi recebida de forma entusiasmada pelos educadores. Seu histórico é semelhante ao da Lei 5.540/68. A Lei 5.692/71 nasceu de um projeto elaborado por um grupo de “notáveis intelectuais” do regime,

em junho de 1970, sendo bem recebido tanto pelos parlamentares da ARENA, como do MDB. Em 1971, num prazo de 30 dias (de 29/6 a 29/7/71), o projeto tramitou e foi aprovado por unanimidade pelo Congresso Nacional. “E em 11/08/71 era promulgada a Lei 5.692/71, ressaltando-se a ausência de vetos do Presidente da República, fato raro na história da legislação educacional em nosso país” (Saviani, 1987, p.122).

A lei 5.692/71 não significou uma ruptura total com a Lei 4.024/61, devido ao objetivo do governo em dar continuidade ao modelo econômico anterior a 64, através da mudança de cunho político. Por isso, não havia motivo para a legislação educacional não refletir tal continuidade. Conforme Saviani (1996, p.118)

a referida continuidade pode ser imediatamente constatada pelo simples fato de que os cinco primeiros títulos da Lei 4.024, que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino permanecem em vigor. Ora, são exatamente esses títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, a orientação fundamental da organização escolar brasileira.

Essa continuidade frente a proclamação dos objetivos, não significa que na prática os objetivos reais permaneceram. Ocorreu de fato uma ruptura na estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino para garantir os princípios da ditadura. “Conseqüentemente, a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024 cedeu lugar a uma tendência tecnicista, tanto na Lei 5.692, como na Lei 5.540” (Saviani, 1996, p.119).

Isso se reflete em toda a legislação complementar referente ao currículo previsto na Lei 4.024/61 no período pós-64, bem como, e especialmente, na regulamentação das orientações curriculares da Lei 5.692/71 através de legislação complementar do Conselho Federal de Educação (CFE). A seguir abordaremos a configuração curricular do período militar, destacando num primeiro momento as principais regulamentações da Lei 4.024/61 pós 1964 e, num segundo momento o currículo a partir da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – Lei 5.692/71 e a reforma da reforma – Lei 7044/82.

2. Regulamentações da Lei 4.024/61 após o golpe de 64

Após o golpe militar, foi produzido um razoável número de documentos do CFE e decretos que discutem especialmente o papel e importância da educação moral e cívica e da educação física no currículo escolar do ensino primário ao secundário. Estes componentes do

currículo serão a pedra de toque da ditadura para a transmissão de sua ideologia a fim de assegurar a dominação e a garantia dos interesses burgueses. Cumpre aqui assinalar que “as duas disciplinas já formavam um par coerentemente conservador no Estado Novo e assim foram retomadas após o golpe de 1964” (Cunha; Góes, 1985, p.80).

O Artigo 22, da Lei 4024/61, que trata da obrigatoriedade da educação física mereceu regulamentação em 31/03/66, através do Decreto nº 58.130. Várias são as considerações que justificam o decreto, entre elas: “[...] o desenvolvimento integral da personalidade do homem brasileiro; que a educação do povo brasileiro está intimamente ligada aos interesses da defesa nacional, para a qual muito contribui a prática da educação física”; e um rol de considerações que apontam o não cumprimento do Artigo 22. É a partir dessas considerações que o governo, através do decreto, prescreve normas para a Educação Física, cabendo ressaltar aqui o Artigo 1º:

A Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primário e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo – físicas, morais, intelectuais e sociais – de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e *neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio* (grifo nosso).

De acordo com o grifo, a Educação Física era um meio de controle do estudante, um meio de enquadrá-lo nas regras ditatoriais, um meio de desviar as atenções e energias para o esporte e evitar a disposição a atividades políticas. Conforme Cunha e Góes (1985, p.80.), “a idéia força da ênfase na educação física era a seguinte: o estudante, cansado e enquadrado nas regras de um esporte, não teria disposição para entrar na política”.

A Educação Moral e Cívica (EMC) foi matéria de vários documentos da CFE numa caminhada que chegará ao seu auge quando da instituição da mesma como disciplina e prática educativa em todos os níveis de ensino, através do Decreto nº 869/69 e de sua regulamentação pelo Decreto nº 68.065/71.

Em 1968, no auge da ditadura, o Ministro da Educação e Cultura encaminha Anteprojeto de Lei sob o título – “Torna obrigatório o ensino da disciplina Educação Moral e Cívica” – para ser apreciado pelo CFE. O resultado das apreciações, que não alteram essencialmente o projeto, será o famoso Decreto nº 869 de 12/09/69 que torna a EMC disciplina obrigatória em todos os graus de ensino, mas também a manteve como prática

educativa. Para o grau médio, além da EMC, deveria ser ministrada a disciplina de *Organização Social e Política Brasileira* (Art. 3º, § 1º).

Com esse Decreto, é alcançado o objetivo dos setores militares mais extremistas de oficializar e controlar a educação moral e cívica do povo, para garantir a divulgação e reprodução da ideologia dominante. “O papel da nova disciplina seria preencher o ‘vácuo ideológico’ deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pelas ‘insinuações materialistas e esquerdistas’” (Cunha; Góes, 1985, p.74).

O Decreto também prevê que os programas básicos, com as respectivas metodologias, serão elaborados pelo CFE, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) e aprovação do Ministro da Educação (Art.4º), centralizando, assim, todo o planejamento e controle da disciplina, o que não acontece com nenhum outro componente da matriz curricular, para que ela, de fato, cumprisse o objetivo para o qual foi criada. O CNMC tinha um papel de controle, fiscalização e censura, no sentido de garantir a “difusão adequada das bases filosóficas da moral e do civismo” da ideologia ditatorial.

O passo seguinte foi a regulamentação do Decreto nº 869/69 através do Decreto nº 68.065 de 14/01/71. Este atribui aos estabelecimentos de ensino a função de definir o número de aulas semanais, sendo que tanto EMC como OSPB poderiam ser computadas além do número máximo de disciplinas que a LDB/61 prevê (7 disciplinas). A disciplina de OSPB deveria articular-se e obedecer as mesmas finalidades da EMC.

Após o Decreto nº 68.065, a Comissão Especial do CFE encarregada de determinar as diretrizes para os programas da disciplina divulgou o Parecer nº 94 de 04/02/71. Nas Considerações Preliminares (item I) discute os conceitos de educação moral e educação cívica, a concepção de liberdade e educação, analisa a relação entre educação moral e religião, retoma as discussões em relação a EMC como disciplina e como prática educativa e trata de questões relativas ao professor de EMC. No item II aborda as “Normas para o ensino da Educação Moral e Cívica”, fechando o documento, no item III com os “Programas de Educação Moral e Cívica” para os cursos primário, médio e superior.

Segundo o parecer, a educação moral deve visar “à decantação do Instinto Moral de um ser livre, a sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança e do jovem até a idade adulta”.

Este objetivo é calcado numa visão idealista de homem, como portador de uma “fonte original”, da qual nascem todas as decisões e atitudes: a liberdade.

A educação cívica, conforme o parecer, tem por objetivo a “formação da criança e do adolescente para a democracia”, visando à construção de uma sociedade “onde todos tenham oportunidade de uma vida humana digna e fraterna”, para que as estruturas sociais desumanas sejam substituídas por formas de convivência baseadas na “igualdade democrática”. Diz ainda o parecer, que a educação cívica deve partir e enraizar-se na realidade, e neste momento, isso significa “comprometer-se com a fase histórica de desenvolvimento do país e trabalhar para a construção de uma Pátria engrandecida. *Uma Pátria em que haja lugar ao sol para todos*, e que seja, cada dia mais, uma *Democracia de homens livres, responsáveis e solidários*” (grifos nossos).

Esse discurso dissimulador das contradições presentes em nosso país atravessa todo o documento, chegando a afirmar que “a pessoa humana está acima do Estado” e que é papel deste estar ao seu serviço. Cunha e Góes (1985, p.77) questionam: “Que pessoa humana estava acima do Estado?” Com toda a certeza, alguns poucos estavam, “mas a maioria do povo brasileiro estava era embaixo do Estado, submetida a uma cruel ditadura que a educação moral e cívica procurava santificar, com o auxílio da religião católica tradicional”. O discurso oficial, contraditório à realidade, na verdade apenas colocava em evidência a contradição fundamental dada pela estrutura da sociedade capitalista, ou seja, a sociedade de classes não permite “um lugar ao sol para todos”, muito menos é democrática, pois a medida da democracia é dada pela classe econômica e politicamente dominante.

Os programas do ensino primário, ginásial e colegial constituem-se de uma lista de conteúdos, distribuídos em unidades de estudo. Em relação ao programa do ensino primário afirma que a formação moral e cívica deve partir daquilo que é próximo à criança, à família e à escola, para posteriormente passar ao estudo da comunidade, do país e do mundo. O conteúdo para o curso médio, em ambos os ciclos (ginásial e colegial), era explicitamente ideológico e manifestava a “sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina da segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra” (Cunha; Góes, 1985, p.76). Junto com a EMC, a Educação Física foi a

outra disciplina enfatizada pela ditadura, com o papel de reforçar a dominação ideológica. Sem dúvida alguma, concordamos com Arnaldo Niskier (1991, p.111) quando afirma que:

os excessos contidos no Parecer nº 94/71 decorreram, [...], dos conteúdos programáticos direcionados, o que não ocorreu com nenhum outro componente curricular; da transformação de uma prática cívica educativa (que sempre existiu, independentemente de preceitos legais) em componente obrigatório, levando-o a perder sua característica de elemento inseparável da formação do futuro cidadão e ainda do clima de insegurança criado pela própria disciplina em consequência dos tempos em que vivíamos.

Analisando os objetivos e conteúdos dos programas¹, percebemos que a intenção era o enquadramento do indivíduo em uma sociedade pretensamente harmônica, baseada no “lema Deus, Pátria e Família” (Cunha; Góes, 1985, p.79), em que há ênfase nos papéis individuais, como meio de progresso e bem estar de todos. São enfatizados os deveres, e, praticamente, os programas não abordam as questões relativas aos “direitos” do cidadão. Estes, por sua vez, serão conquistados se bem cumpridos os deveres. A noção de cidadão como cumpridor de deveres e, portanto merecedor de direitos é enfatizado em todos os objetivos. A ênfase ao ensino dos símbolos da Pátria, também, vinha ao encontro da padronização imposta pela ditadura militar.

3. Regulamentações do currículo a partir da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – Lei 5.692/71

Os objetivos da Lei 5.692/71 em relação aos objetivos da Lei 4.024/61, não foram alterados. Primeiro porque o artigo 1º da Lei 4.024/61 - Dos fins da educação – não foi revogado; segundo porque a Lei 5.692/71 apenas traduziu estes fins, sinteticamente, em termos de 1º e 2º graus, denominação que passou a definir a estrutura do ensino, ficando assim descrito o objetivo geral: “Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Esta continuidade, no que diz respeito aos objetivos da educação, é apenas reflexo da continuidade da ordem socioeconômica, mas que, por outro lado, exigiu uma reorientação em termos de estrutura e o funcionamento do ensino. Então, conclui Saviani (1996, p.118) que,

[...] se a proclamação dos objetivos revela continuidade entre ambas as leis, é preciso considerar que, no que diz respeito à estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, ocorreu uma ruptura. E isto é compreensível porque, se a continuidade da ordem socioeconômica só pôde ser garantida através da ruptura política, na educação a continuidade das funções demandadas pelas condições sociais e econômicas exigiu uma ruptura no âmbito da política educacional, ou seja, nos rumos que deveria tomar a forma de organizar e operar os serviços educacionais.

Em relação aos objetivos dos graus de ensino, de acordo com a nova estrutura, também não há alterações². Uma das inovações estruturais contidas na Lei 5.692/71, em relação a legislação anterior, diz respeito à extensão da escolaridade obrigatória, de 4 para 8 anos, sendo denominado 1º grau, de caráter obrigatório e gratuito. Por sua vez, o ensino médio, ou 2º grau, é reduzido de 7 para 3 a 4 anos. Esta atitude está relacionada ao discurso do “Brasil-potência”, pois não só o analfabetismo era um entrave ao desenvolvimento como também a baixa média de escolaridade do “cidadão” brasileiro. O Estado também buscava legitimidade junto à maioria da sociedade, procurando produzir uma aparência de igualdade de oportunidades a fim de consolidar sua posição, mascarando as desigualdades, através da demonstração de “interesse” pelo ensino de 1º e 2º graus, no sentido de “melhorar” as condições de vida do povo. Para isso, se antecipa às reivindicações sociais e, num contexto de expansão econômica e de forte concentração de renda, demonstra a intenção de proporcionar uma ‘igualdade de oportunidades’ (Germano, 1994).

A reestruturação do funcionamento do ensino foi outra inovação da Lei, definindo, no seu art.4º, que “os currículos³ de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais; aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. Também, a fixação das matérias do núcleo comum, continuou como função do Conselho Federal de Educação – CFE, cabendo aos Conselhos Estaduais relacionar as matérias que constituíram a parte diversificada da matriz curricular. O detalhamento técnico será ainda maior que as regulamentações e orientações da LDB/61. Isso se deve a tendência tecnicista que permeou todas as ações educacionais neste período.

O “currículo pleno” de cada escola deveria ser organizado em disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sendo composto de uma parte de educação geral e outra de formação especial: no 1º grau, a educação geral é exclusiva nas séries iniciais e predominante nas séries finais; no 2º grau a formação especial é predominante (art.5º, § 1º). Além disso, o § 2º dispõe

os objetivos da educação especial, tanto no 1º como no 2º grau: no 1º grau buscará a “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”; no 2º grau o objetivo será a habilitação profissional.

O objetivo central da educação volta-se para as necessidades do mercado de trabalho e é calcado na Teoria do Capital Humano. Verificamos nesta composição curricular a ênfase no ensino tecnicista, profissionalizante, já desde as séries finais do 1º grau, visando a transformar a educação em um braço do capital, no sentido de servir as suas necessidades. Gramsci (*apud* Germano, 1994, p.175) enfatiza que a escola

de tipo profissional, isto é, preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos, toma a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada “...” este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade se destina a perpetuar as diferenças sociais como ainda cristalizá-las “...” Cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinada a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental.

A organização da matriz curricular se completa no art. 7º, com a inclusão de matérias obrigatórias nos currículos plenos de 1º e 2º graus, as antigas práticas educativas da lei 4.024/61: Educação Moral e Cívica (já instituída pelo decreto lei 869/69), Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde, além do ensino religioso, de matrícula facultativa, mas de obrigatório oferecimento pela escola. A lei garante a continuidade, e não poderia ser diferente, da inclusão de disciplinas calcadas na ideologia da Segurança Nacional, em que a divulgada democratização, ao mesmo tempo, excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no ensino superior.

A Lei 5.692/71 manteve a ênfase que a ditadura deu à Educação Física, como forma de manter o jovem afastado de atividades “perigosas”, leia-se políticas ou de contestação. Dessa forma, todas as orientações analisadas no subtítulo anterior, em relação a EMC e Educação Física, permanecem em vigor com a reforma de 1971. Isso se confirma com a Portaria Ministerial nº 505/77 o Parecer nº 540/77 que reafirma toda a legislação básica, em vigor antes da Lei 5.692/71⁴.

Inúmeros foram os pareceres e resoluções desenvolvidos pelo CFE, no sentido de esclarecer e normatizar a organização curricular do ensino de 1º e 2º graus. Dentre todos, talvez o mais importante e que acabou sendo a base para os demais, foi o Parecer nº 853/71 (12/11/1971) e a Resolução 8/71 (01/12/1971), que tratam da fixação do núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus⁵.

O Parecer nº 853/71 deteve-se em descrever detalhadamente a doutrina do currículo na lei, levando em consideração a forma de determinação dos conteúdos, realçando as diferenças, semelhanças e identidades que há entre núcleo comum e parte diversificada; aborda o currículo pleno a partir das noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas; discute os conceitos de relacionamento, ordenação e seqüência e a função de cada um na construção do currículo pleno; ao final aborda a questão educação geral e formação especial, pontos chaves da nova proposta de escolarização.

Conforme o parecer, a determinação da matriz curricular é feita em “camadas que sucessivamente se acrescentam”: a primeira, o núcleo comum fixado pelo CFE; a segunda é composta das disciplinas do artigo 7º; a terceira, constitui-se da parte diversificada, escolhidas a partir das listas dos conselhos de educação e dos próprios estabelecimentos, tendo por objetivo o atendimento as diferenças regionais e escolares; a quarta camada, também caracterizada como parte diversificada, se constituirá das matérias destinadas às habilitações profissionais do 2º grau.

A partir destas camadas constituidoras da matriz curricular, podemos perceber que as duas primeiras, na verdade, formam o *núcleo comum*, pois além das matérias fixadas obrigatoriamente pelo CFE (núcleo comum), também a LDB já traz um rol de matérias obrigatórias previstas no artigo 7º. A Lei 5.692/71 explicitou abertura para a definição curricular, mas só aparentemente, pois, somando-se a esse mínimo estão as disciplinas do art. 7º que são obrigatórias para os estabelecimentos oficiais. “O currículo, assim, possui uma parte de conteúdo obrigatório, que já deixa de ser ‘mínima’” (Romanelli, 1998, p. 244). E para completar o currículo pleno, o estabelecimento deve ainda oferecer uma parte de formação especial, obrigatoriamente voltada para o trabalho.

O parecer também prevê o tratamento metodológico a ser dado ao currículo, propondo que as matérias⁶ sejam trabalhadas sob a forma de atividades (nas primeiras séries do 1º grau), áreas de estudo (nas séries finais do 1º grau) e disciplinas (no 2º grau). Continuando, o parecer salienta que o currículo pleno não se conclui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudos e disciplinas com o seu relacionamento, ordenação e seqüência, mas é necessário que esses componentes sejam distribuídos em duas partes distintas que constituirão a “educação geral” e a “formação especial” (Lei 5.692/71, art. 5º). A educação geral diz

respeito “a base comum de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que espelhe o Humanismo dos dias atuais” (Parecer nº 853/71). A formação especial refere-se a preparação para o trabalho, na forma de iniciação no 1º grau e habilitação profissional no 2º grau. Assim, ficam garantidos na lei os princípios da continuidade e o da terminalidade.

O princípio da continuidade estaria assegurando uma formação geral no sentido do prosseguimento dos estudos entre as séries e graus, mas especialmente o princípio da terminalidade tinha por objetivo garantir, a cada grau de ensino, que o educando tivesse condições de ingressar no mercado de trabalho, se isso fosse necessário. Inclusive, os diversos Pareceres reconheciam que nem todos teriam condições de continuidade, por motivos “psicológicos ou sócio-econômicos”. Nesse sentido, a dualidade de sistemas de formação, para a elite e para o trabalhador, continua presente, mesmo que aparentemente a lei garante o fim da dualidade pela institucionalização do ensino profissionalizante obrigatório no 2º grau.

Conforme o objetivo estabelecido, uma mesma matéria poderia assumir objetivo diferenciado na matriz curricular (educação geral ou formação especial). Na prática, porém, o mais comum foi a parte diversificada voltar-se para a formação especial (sondagem de aptidões, iniciação ou habilitação profissional), visto que não sobrou muito espaço para as escolas escolherem matérias diversificadas de formação geral. Isso significou que, na verdade, pouco as escolas ou sistemas decidiram a organização de suas matrizes curriculares. Restava às mesmas atender as exigências da parte de formação especial que, por sua vez, acabavam sendo as disciplinas escolhidas da parte diversificada.

O CFE não se deteve em produzir uma gama muito vasta de informações, através de um programa enciclopédico. Retirou de cena a antiga classificação que perpassou historicamente a organização das matrizes curriculares escolares – ciências e humanidades – e fixou um núcleo comum, fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais, Matemática, a partir de uma classificação tríplice, as seguintes matérias: “Comunicação e Expressão”, “Estudos Sociais” e “Ciências”; definindo, também, as linhas gerais dos conteúdos específicos das matérias (Resolução nº 8/71, art.1º):

§ 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: a) Em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa; b) Nos Estudos Sociais – A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; c) Nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

O objetivo central dessa tríplice divisão, segundo o parecer, era promover a integração entre as matérias e, nesse sentido, “os Estudos Sociais constituem um elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão”. Para esclarecer melhor os objetivos de cada matéria e as possibilidades de integração, o parecer aponta uma longa e detalhada discussão sobre o assunto⁷ que é resumido na Resolução 8/71, art. 3º da seguinte forma:

- a) Em Comunicação e expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa, como expressão da Cultura Brasileira;
- b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento;
- c) nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações.

A Resolução nº 8/71 também especifica, no art. 5º, como serão desenvolvidas as matérias do núcleo comum em cada grau de ensino:

I – No ensino de 1º grau:

- a) Nas séries iniciais, sem ultrapassar a Quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades;
- b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, estudos Sociais e Matemáticas e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;

II – No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

Toda a organização do currículo, levando em conta o desenvolvimento das matérias “da maior para a menor amplitude”, da formação geral para a formação específica e o seu escalonamento progressivo em “atividades, áreas de estudo e disciplinas” reflete os princípios da Psicologia Evolutiva de Piaget. Nesse sentido, a organização curricular é pensada, mesmo que ressalte a flexibilidade, a partir das fases de desenvolvimento estudadas por Piaget. Em função disso, ressalta o parecer que as séries iniciais “podem abranger dois, três, quatro ou cinco anos letivos, conforme as peculiaridades a considerar, já que nessa faixa certamente o desenvolvimento mental se encontra em pleno domínio da ‘operações concretas’. Daí por diante, porém, delinea-se a fase das ‘operações formais’ e outros procedimentos a serem adotados”.

4. O currículo a partir da Reforma da Lei 5.692/71 – Lei 7.044/82

Apesar de todas as tentativas de orientar as políticas educacionais voltadas para a profissionalização, em termos de pareceres e resoluções, especialmente a tentativa de fortalecimento da educação geral, com a implantação das habilitações básicas através do Parecer 75/76, o ensino profissionalizante constituiu-se em um fracasso.

Técnica e politicamente poderíamos analisar os erros cometidos. De um lado, a presunção de uma profissionalização compulsória, através de uma escola ‘única’ resolveria o problema de um mercado de trabalho imprevisível; de outro, a ausência de uma prática democrática que, se existisse seriam ouvidos os interessados, que iriam dar vigor à Lei 5.692/71. Somente após a aprovação da Lei é que são informados sobre o novo engajamento que o sistema lhes atribui e que dele espera sucesso (Maia, Renan, 1983, p.13).

Contudo, na realidade, não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram totalmente descaracterizadas, enquanto que as particulares desconsideraram a tal profissionalização (por meios ilícitos ou até legais) e continuaram a satisfazer os interesses da sua clientela de preparo para o vestibular. Continua assim a dualidade: uma escola para a elite e outra para o povo.

A política educacional do Estado Militar referente às relações capital e trabalho no ensino médio era baseada em “uma visão utilitarista [...] sob forte inspiração da ‘Teoria do Capital Humano’. [...] Desse modo a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho” (Germano, 1994, p.176). Acreditavam que a profissionalização faria crescer os salários e, com isto, diminuir as injustiças sociais.

Entretanto, o processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil não confirmou os diagnósticos e as soluções propostas pela Teoria do Capital Humano. Para os empresários, o ensino profissionalizante não interessou, pois, era muito mais produtivo que a escola formasse o trabalhador a partir de um conhecimento básico geral, enquanto que “as empresas possuíam as próprias estratégias de ‘capacitação’ ou de complementação de formação de sua força de trabalho” (Cunha *apud* Germano, 1994, p.186). Também, as escolas não possuíam os recursos necessários para que pudessem acompanhar o progresso tecnológico.

Para o trabalhador, conforme Ghiraldelli Jr. (1992, p.186) “o ensino profissionalizante no nível de 2º grau também foi nocivo, pois lhe tirou a oportunidade de estudo aprofundado

dos conteúdos escolares necessários para a vida urbana, para o trabalho, para a cidadania e para uma melhor participação na vida sindical e política do país”. O objetivo implícito na lei, de conter a demanda às universidades, também não foi alcançado, pois as classes média e alta não tinham a educação para o trabalho como objetivo de vida e a classe trabalhadora, via na escola a possibilidade de “liberação do trabalho braçal”, o que não ficava explícito com o ensino profissionalizante (Freitag *apud* Germano, 1994).

Essas são algumas das causas que levaram ao fracasso da proposta de ensino profissionalizante da ditadura. Frente a todas as dificuldades, é a partir de 1981 que o CFE assume uma posição crítica em relação ao ensino de 2º grau, culminando em 1982, com a Lei nº 7.044 que revogou a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau. Conforme analisa Germano (1994, p.190), “a reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso”.

Com a reforma, ficam mantidas as características do currículo, no sentido restrito, como o conjunto de matérias a serem ministradas, constituindo-se de um núcleo comum e uma parte diversificada, conforme a Lei 5.692/71. Por outro lado, a “qualificação para trabalho” visada pela Lei 5.692/71 (Art. 1º), foi substituída pela “preparação para o trabalho” na Lei 7.044/82 (Art. 1º), sendo assim definida no Art.4º, parágrafo 1º e 2º:

Artigo. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º – A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º – A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

Essa alteração desobriga a habilitação profissional no 2º grau, por outro lado, é “um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa [...]. Agora o ensino de 2º grau *poderá ensejar* habilitação profissional” (Cunha; Góes, 1985, p.71).

O Art. 5º da Lei 5.692/71 também é alterado. A Lei 7.044/82 (Art.5º) omite, na definição do “currículo pleno”, a distinção entre “educação geral” e “formação especial”, bem como a sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho, além de apontar um rol de itens para orientar a “prescrição” da matriz curricular: o núcleo comum continua sendo fixado pelo CFE e a parte diversificada pelos conselhos de educação e estabelecimentos de ensino; o tratamento a ser dado para a preparação para o trabalho será definida pelo Conselho de Educação de cada sistema de ensino; os mínimos exigidos pelas habilitações profissionais serão fixadas pelo CFE; os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações para atender as peculiaridades regionais.

Assim, todos os demais artigos que sofreram alteração (artigos 6º, 8º, 12, 16, 22, 30 e 76) foram modificados na letra da Lei pela substituição do termo “qualificação para o trabalho” pela “preparação para o trabalho”. Também, em todos os momentos que a habilitação profissional aparecia como obrigatória, foi modificada a redação para caracterizar a opção ou não pela profissionalização. Estas foram as alterações promovidas pela chamada “reforma da reforma” (Maia, Renan, 1983). As repercussões dessa alterações se explicam em vários Pareceres posteriores à nova lei, como o 618/82, 108/83, 170/83 e 281/83⁸.

Constatamos, assim, que não se trata de uma nova Lei, mas apenas alterações que vinham sendo denunciadas, especialmente o art. 5º da Lei 5.692/71, que impõe a profissionalização obrigatória e a predominância da formação especial no 2º grau. Entretanto, estas mudanças não alteraram as idéias pragmatistas presentes nas propostas legais do currículo, que continuaram predominantes. Conforme Mary Rangel (1988), isso se verifica em todas as propostas de auto-realização e individualidade; na concepção do homem como ser social e ativo em relação ao seu meio; na obrigatoriedade e na orientação quanto ao processo de preparação para o trabalho, resguardando as relações entre escola e trabalho, mantendo, pelo menos formalmente o sentido prático, utilitário, da educação, mesmo quando não enseje profissionalização; na ênfase às questões metodológicas quando trata do “currículo pleno”, como “matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência” (Lei 7.044 – Art. 5º).

Até 1986, o núcleo comum do ensino de 1º e 2º graus baseou-se na Resolução do CFE nº 8/71, integrante do Parecer nº 853/71. Em 1986, conforme o plano de educação básica da

“Nova República”, é alterado o núcleo comum pelo Parecer nº 785/86 e Resolução nº 6/86 do CFE⁹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo a questão norteadora dessa pesquisa, em vista dos argumentos apresentados, podemos constatar que o contexto sócio-econômico-político, neste conturbado período da ditadura militar, caracterizou-se pela consolidação de uma política econômica adequada aos interesses do capital internacional e nacional. 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”.

Neste 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”, concretizado através da Lei 5.692/71.

Tendo em vista os documentos 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, verificamos que as orientações curriculares eram coerentes com o contexto socioeconômico-político, pois foram garantidas orientações técnicas que determinavam a organização do espaço escolar, o controle ideológico através de disciplinas específicas e outros mecanismos. Além disso, é enfatizada a 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. Enfim, o currículo oficializado neste período, através da legislação, atendeu às necessidades

econômicas e políticas, na medida do desenvolvimento da sociedade, conforme os interesses dominantes.

NOTAS

¹ Programas completos e análise mais detalhada do tema encontram-se no livro “Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980” (Editora Autores Associados, 1994) da mesma autora deste artigo.

² Define no art. 17 que “O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos”; no art. 21 apenas repete a LDB/61 – “O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente”.

³ Na Lei 5.692/71 o termo currículo é usado para designar a matriz ou grade curricular.

⁴ A continuidade das orientações, especialmente os “programas e temas básicos”, podem ser confirmadas pelas citações a seguir: “Os programas e temas básicos para o ensino de Educação Moral e Cívica ou Estudos de Problemas Brasileiros, em todos os graus e ramos do sistema educativo, são os traçados no Parecer 94/71 (item III), do Conselho Federal de Educação, homologado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura” (Portaria Ministerial nº 505/77); “Naturalmente, cabe à escola, que deve planejar como um todo o ensino de cada grau, decidir em que séries colocará a Educação Moral e Cívica. Quanto aos objetivos e conteúdos, basicamente, forneceram-nos os Decretos nºs 869/69 e 68.065/71. O *magnífico Parecer nº 94/71* deste Conselho, de autoria do ilustre Conselheiro D. Luciano José Cabral Duarte normatizou-os com rara habilidade” (Parecer nº 540/77, grifo nosso).

⁵ A discussão de todos os documentos que normatizam o currículo a partir da Lei nº 5.692/71 é detalhada no Livro “Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980”.

⁶ Segundo o Parecer nº 853/71 “‘matéria’ é todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob forma ‘didaticamente assimilável’ de atividades, áreas de estudos ou disciplinas”.

⁷ Esta discussão também está detalhada no Livro “Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980”.

⁸ Esta discussão também está detalhada no Livro “Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980”.

⁹ Mesmo alterando-se a conjuntura política com o advento da “Nova República” há uma continuidade das políticas públicas, apesar do discurso democrático, por isso acredito que a regulamentação da Lei 7.044/82, em 1986 através do Parecer nº 785/86 e Resolução nº 6/86 do CFE, também denota esta continuidade. Dado o limite deste artigo não tratarei destes aspectos aqui. Esta discussão está presente no livro “Educação, Sociedade e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In: Documenta nº 1*, Rio de Janeiro, mar.1962.

BRASIL. Decreto nº 53.130, de 31 de março de 1966. Regulamenta o art.22 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In: Documenta nº 50*, Rio de Janeiro, abr.1966.

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. *In: Documenta nº 122*, Rio de Janeiro, 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. *In: Documenta nº 132*, Rio de Janeiro, 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. *In: Documenta nº 133*, Rio de Janeiro, dez.1971.

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, 1983.⁹

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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.

MAIA, Ricamar P. de Brito Fernandez; RENAN, Iale. **Sistema educacional brasileiro: legislação e estrutura**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

NISKIER, Arnaldo. **S.O.S educação: sugestões para a virada do século**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

RANGEL, Mary. **Currículo de 1º e 2º graus no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 1996.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.