

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO BRASIL: UMA LEITURA DA HISTÓRIA DO CURRÍCULO OFICIAL

Solange Aparecida Zotti¹

INTRODUÇÃO

A escola primária, que já foi denominada elementar ou de primeiras letras é, na atualidade, considerada a base sobre a qual se erguem os demais graus de ensino que constituem a estrutura da educação escolarizada. Contudo, esta lógica, intrínseca ao processo educativo, não é a lógica do ponto de vista histórico. A escola primária no Brasil muito tardiamente foi objeto de atenção das políticas educacionais. A educação brasileira começou a ser construída pela ponta da pirâmide, ensino superior e secundário, enquanto o ensino elementar era função da família, que possuía as condições econômicas para tal, basicamente até a República.

Pelo exposto, para explicitar a lógica desse processo é preciso compreender a função específica do ensino primário, de acordo com as necessidades sociais que visa atender. Do ponto de vista histórico é preciso percebê-lo no contexto em que se produz e é produzido. Ainda, se pensarmos em um aspecto intrínseco da organização desse nível de ensino, como no caso a sua organização curricular, é fundamental fazer a análise de como o currículo é forjado historicamente em estreita consonância com o contexto econômico, com os valores e ideais sociais de cada época.

No sentido exposto, o objetivo deste artigo é historicizar a organização do ensino primário, dos jesuítas aos anos de 1980, tendo como eixo norteador a história do currículo oficial. Para este intento percorremos a legislação que, em cada período histórico, define as diretrizes de organização do ensino primário, com atenção às questões relacionadas ao currículo oficial. A análise buscou compreender as determinações legais a partir do contexto socioeconômico em que foram produzidas e do papel mais amplo que a educação desempenhou em cada período.

¹ Professora da Universidade do Contestado – campus Concórdia, Mestre em Educação no convênio interinstitucional UnC/UNICAMP e doutoranda em educação na área de História, Filosofia e Educação pela UNICAMP. Membro do grupo de pesquisa HISTEDBR, GT Campinas e líder do grupo de pesquisa “História, sociedade e educação” da UnC – Concórdia.

1 O sentido da escola elementar para a colonização

No contexto de uma economia agroexportadora, três elementos foram essenciais para garantir a máxima rentabilidade da burguesia mercantil: uma economia agrária, latifundiária e escravista. Nessa lógica, a educação escolarizada elementar não fazia sentido aos que estavam designados ao trabalho e à exploração da burguesia metropolitana. Contudo, a instrução logo foi percebida como necessária à camada dirigente, que tinha o papel de servir de articulação entre os interesses de Portugal e as atividades coloniais.

A educação jesuítica, segundo Tobias (1972), pode ser compreendida em dois períodos distintos: o primeiro idealizado por Nóbrega, corresponde aos chamados “tempos heróicos” (1549-1570), teve por objetivo a busca de uma unidade espiritual e escolar entre mamelucos, índios e filhos de colonos brancos, com vistas à futura unidade política da nação; o segundo, após a morte de Nóbrega, é decorrente da filosofia da educação das autoridades jesuíticas de Portugal, destinada exclusivamente às elites.

A escola elementar com os jesuítas teve como objetivo primeiro a catequese, que foi fundamental no processo de colonização. “Colonizar”, em sentido mais amplo, além do espaço, significou colonizar as consciências, sedimentar a visão do colonizador e de suas idéias. “Isto significa uma nova organização social, modelada sob medida, para o aportuguesamento rápido e eficaz. Este era, de fato, o modo comum de sentir dos portugueses, colonos ou jesuítas” (PAIVA, 1982, p.45).

Com Nóbrega, o currículo básico constituía-se do ensino da doutrina cristã, dos “bons costumes” (portugueses) e das primeiras letras. O ponto de partida era o ensino da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que o evangelizador aprendia a língua tupi, que acabou sendo matéria do currículo educacional jesuíta, como o veículo mais eficaz de comunicação com o nativo². Só depois de falar o português e estar iniciado na doutrina cristã, os índios e os demais iniciavam a escola de ler e escrever. Além disso, o canto orfeônico e a música instrumental também eram ensinados, como forma de tornar atraente a educação cristã (TOBIAS, 1972; MATTOS, 1958).

O conteúdo da catequese se constituía da doutrina cristã, seus dogmas, seus princípios morais e sua espiritualidade. O fim era instruir e doutrinar sobre “as verdades”, pois na lógica da “pedagogia da doutrinação: o mundo estava pronto;

² O Tupi era ensinado em 1556 no Colégio da Bahia e em 1557 no Colégio de Pernambuco.

tratava-se, agora, simplesmente de declará-lo aos que chegavam” (PAIVA, 1982, p.79). Em decorrência disso, completa o autor, o saber original da fé ficou reduzido a decorar; e a profissão de fé a um som. Os missionários acreditavam que com o tempo esta prática se firmasse em convicção, por isso era necessário exigir do índio o comportamento correspondente ao do colonizador. O objetivo era uma sistemática e intensiva imposição, ao elemento indígena, dos valores espirituais, morais e culturais da civilização ocidental e cristã, a fim de que o projeto colonizador pudesse lançar raízes profundas no solo colonizado.

O recurso catequético, de que lançou mão o jesuíta, foi fundamental para a ação mercantil, que buscava subjugar, conformar e, não, fazer crer. Em suma, a catequese foi o principal instrumento da colonização, não como uma força aliada, mas perfeitamente integrada a todo este processo, como instrumento de ajustamento cultural para atingir os objetivos mercantis do estamento dominante (PAIVA, 1982). A escola elementar, então, estendida aos índios e aos filhos dos colonos, tinha um objetivo prático a cumprir. Na visão de Scher (1992), essa prática escolar se constituiu num instrumento para impor e preservar a cultura transplantada, além do interesse dos jesuítas de formar adeptos ao catolicismo, que teve suas bases abaladas com a Reforma Protestante.

Após a morte de Nóbrega, inicia a segunda fase da educação jesuítica que passa a destinar-se exclusivamente à formação das elites para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política na Colônia. Era necessário formar missionários, formar quadros para o empreendimento colonial e do Estado e, ainda, educar as classes dominantes. As normas que conduziam a ação pedagógica jesuítica eram padronizadas através da *Ratio Studiorum*, publicada oficialmente em 1599.

O curso elementar era oferecido na família e reforçado nos colégios, para os filhos dos nobres, não havendo interesse na educação das camadas populares, muito menos de índios e negros. O currículo estava organizado em torno do ler, escrever e contar, além da doutrina religiosa católica. A ênfase maior da educação jesuítica estava no curso de humanidades (correspondente ao ensino secundário), nos cursos de artes e de teologia (relativos ao ensino superior em Portugal), acessíveis e destinados à minoria que, por não precisar produzir os meios materiais para a sobrevivência, dedicava-se ao cultivo do espírito, através de uma educação humanista (ZOTTI, 2004).

Com a expulsão em 1759 dos jesuítas, de Portugal e do Brasil, a escola que servia aos interesses da fé foi substituída pela escola útil aos fins do Estado. As

Reformas Pombalinas, ao objetivar a recuperação econômica de Portugal, efetivam ações para a modernização do ensino e da cultura portuguesa.

As políticas pombalinas, no Brasil, incidem na necessidade de Portugal intensificar a produção para o comércio. Nesse sentido, era fundamental libertar os índios dos padres e torná-los integrados à economia, como mão-de-obra escrava ou não (CUNHA, 1986). Também, o objetivo mercantil da Companhia de Jesus incomodava ao reino português, visto que os jesuítas acumulavam riquezas provenientes do comércio sem nada reverter ao tesouro real, pois eram isentos do pagamento de impostos.

Nesse período, o Brasil passa por uma crise na produção açucareira, mas por outro lado, desenvolve a atividade da mineração e, por consequência, diversificam-se as atividades econômicas complementares, como a produção de alimentos e manufaturas ligadas ao setor têxtil e do ferro. Com o crescimento da vida urbana e o surgimento de uma camada média, em virtude da imigração portuguesa e da possibilidade dos indivíduos se realizarem economicamente através da mineração, o mercado interno se desenvolve e novas necessidades passam a fazer parte desse modelo de sociedade (SODRÉ, 1996).

Mesmo frente às novas necessidades, na colônia continuava inexistente um projeto de educação popular, sendo esta cada vez mais atrelada aos moldes europeus e destinada à formação da elite colonial masculina. O sistema educacional jesuítico foi substituído pela organização de aulas régias. Segundo Silva (1969) a palavra “aula” nesse período não deve ser entendida como a de uso corrente na atualidade. Nos atos oficiais, que criaram as aulas régias, a palavra é sinônima de escolas: criavam-se escolas das diversas matérias (latim, gramática, grego, retórica, etc), bem como as aulas de primeiras letras. Eram aulas autônomas e isoladas, não havendo um “currículo” no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, conforme a organização dos colégios jesuítas.

O ensino elementar, no sistema de aulas régias, correspondia às “aulas de primeiras letras”, organizando-se em torno do ensino da leitura e escrita para que o aluno, depois, pudesse avançar pelas aulas das demais matérias, que podem ser comparadas ao ensino secundário ou ao curso de humanidades dos jesuítas. O objetivo era a preparação para a continuidade dos estudos na Universidade de Coimbra ou outros centros europeus.

O descaso com este nível de ensino é evidenciado pela tardia implantação das aulas de primeiras letras. Somente em 1772, foram estabelecidas algumas aulas de

primeiras letras, além de gramática, latim e grego, no Rio de Janeiro e nas principais cidades das capitânicas (AZEVEDO, 1976).

2 As tentativas de organização do ensino primário no Império

A primeira lei a tratar da instrução elementar no Brasil, foi o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, sob o título “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império”³ (BRASIL, 1827, p.71). A instrução elementar como tarefa da família, de longa tradição das camadas privilegiadas, dispensava a reivindicação de escolas, visto que o interesse estava na educação de nível secundário como trampolim para o nível superior.

A Lei previa em seu artigo 1º que “Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827, p.71). Em relação à matriz curricular traz de forma mais detalhada o que deveria ser ensinado em seu artigo 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, os principios de moral christã e de doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Imperio e Historia do Brazil (BRASIL, 1827, p.72).

Também, na educação das meninas a lei prevê que deve limitar-se na instrução da aritmética, ao ensino das quatro operações, excluindo-se a geometria. Em seu lugar, as mestras deveriam ensinar “prendas domésticas” que servem à economia doméstica. Esta distinção caracteriza os papéis determinados da sociedade da época e o grau de subordinação a que era submetida a mulher que, em sua grande maioria era analfabeta. A pequena parte que recebia educação, no contexto da família, limitava-se ao currículo: as primeiras letras e as prendas domésticas. Mesmo assim, pode-se considerar um avanço a previsão da educação da mulher em lei de âmbito nacional, conforme previsto no artigo 11.

Por vários motivos a lei não se efetivou enquanto prática, o que demonstra o descaso do Estado para com este nível de ensino. A falta de professores qualificados, de remuneração adequada, de fiscalização, entre outras, foram as causas que demonstram a incapacidade (ou não intenção) do governo de organizar a educação popular no Brasil.

³ As citações das leis, a partir daqui, conservam a grafia do original.

Para completar, o Ato Adicional de 1834 legaliza a omissão do poder central, ao designar, como competência das províncias, legislar sobre a instrução pública. Dessa forma, as províncias passam a ter o encargo de regular a instrução primária e secundária, ficando para o governo central o ensino superior e a organização escolar do município neutro. Num contexto socioeconômico-político muito semelhante à Colônia, de economia centrada no latifúndio, através da exploração da mão-de-obra escrava e da exclusão da maioria da população, as políticas educacionais continuaram voltadas aos interesses da elite, não sendo a instrução primária e sua democratização objeto de ações efetivas.

Ainda no Império, em 1854, através da Reforma Couto Ferraz (decreto n. 1.331 – A/ 17/02/1854), há o reforço da obrigatoriedade do ensino elementar e do princípio da gratuidade, a previsão de criação de classes para adultos, sendo vetado o acesso dos escravos ao ensino público. A instrução primária, inspirada na concepção francesa, é organizada em duas classes: a elementar (1º grau) e a superior (2º grau). Neste decreto há um detalhamento do que deveria ser ensinado em cada classe. Para o curso elementar prevê, no artigo 47 “a instrução moral e religiosa, a leitura e a escripta, as noções essenciaes da grammatica, os principios elementares da arithmética, o systema de pesos e medidas do municipio” (BRASIL, 1854, p. 55).

Na segunda parte, o artigo esclarece o que deveria ser ensinado no curso superior:

Póde comprehender tambem:
O desenvolvimento da arithmética em suas applicações praticas,
A leitura explicada dos evangelhos e noticia da historia sagrada,
Os elementos da história e da geographia, principalmente do Brasil, Os principios das sciencias physicas e de historia natural, applicaveis aos usos da vida,
A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do Município da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciaes (BRASIL, 1854, p. 55).

Para a educação do sexo feminino o decreto também faz distinções. Para as mulheres caberia a educação do curso elementar, incluindo “bordados e trabalhos de agulha mais necessários” (BRASIL, 1854, p. 56). As matérias do curso superior só seriam ministradas se designadas pelo inspetor geral.

O que se viu na prática foi que a maioria dos dispositivos não foram cumpridos. A classe superior nem saiu do papel, deixando uma lacuna entre os objetivos

proclamados e sua concretização. Na verdade, a instrução primária continuou reduzida às aulas de leitura, escrita e cálculo.

Em 1879, nova reforma, considerada mais profunda, é feita por Leôncio de Carvalho, através do Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. De inspiração liberal e de acordo com a filosofia de Rousseau e dos princípios da Revolução Francesa, estabelece a total liberdade de ensino primário e secundário no município da corte, a obrigatoriedade do ensino para ambos os sexos dos 7 aos 14 anos, e elimina a proibição da frequência de escravos (BRASIL, 1879).

A escola primária continua organizada em dois graus distintos: primeiro e segundo graus. A matriz curricular adquire características positivistas, em defesa da técnica e do espírito cientificista herdados de Pombal. Nesse sentido, prevê no artigo 4º, para as escolas primárias de 1º grau as seguintes disciplinas:

Instrução moral. Instrução religiosa. Leitura. Escripta. Noções de cousas. Noções essenciaes de grammatica. Principios elementares de arithmetica. Systema legal de pesos e medidas. Noções de historia e geographia do Brazil. Elementos de desenho linear. Rudimentos de música com exercicios de solfejo e canto. Gymnastica. Costura simples (para as meninas) (BRASIL, 1879, p. 198).

O segundo grau privilegia, ainda mais, a técnica através de disciplinas práticas e voltadas para as atividades produtivas. A lei define que o ensino nas escolas de segundo grau, além de desenvolver as disciplinas das escolas de 1º grau, deverá ensinar as seguintes disciplinas:

Principios elementares de algebra e geometria.
Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações à industria e aos usos da vida.
Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio.
Noções de lavoura e horticultura.
Noções de economia social (para os meninos).
Noções de economia domestica (para as meninas).
Pratica manual de officios (para os meninos).
Trabalhos de agulha (para as meninas) (BRASIL, 1879, p. 198).

A lei também prevê que não é obrigatória a frequência às aulas de ensino religioso para os não católicos, devendo estas ser previstas em dias determinados e sempre antes ou depois das aulas das outras disciplinas (art. 4º, § 1º). Na prática, vários dos princípios previstos não entraram em vigor pela falta de aprovação do Poder Legislativo.

Nesse período, mesmo frente às reformas que buscaram avançar na organização do currículo do ensino primário, na prática, nunca passou de aulas de leitura, escrita e

cálculo, restritas à minoria privilegiada. A distância entre a existência da lei e sua implantação caracterizou as reformas do período. De fato, a realidade econômica e os interesses da burguesia no Império não incluíam a extensão da educação de base à classe trabalhadora, seja a livre ou a escrava. Como bem sintetiza Xavier (1992), a instrução pública, proclamada como área prioritária pelo governo “autônomo” e “liberal”, pós-independência do Brasil, na verdade nada representava no jogo político e econômico do momento. A classe dirigente apenas, em discurso, defendia a instrução popular, enquanto arruinava as condições de vida da maioria da população em prol de garantir seus interesses.

3 O ensino primário na velha Primeira República: a frustração da esperança

Mesmo com a República, o projeto de educação acadêmica e aristocrática continua a prevalecer sobre a educação popular, o que corresponde à realidade e à estrutura de organização da sociedade. A República, em sua primeira fase, caracteriza-se, no contexto socioeconômico-político, pela continuidade dos interesses da elite latifundiária, traduzidos na “política do café-com-leite”⁴. Nessa lógica, as oligarquias cafeeiras, ao defenderem um perfil ruralístico para o país, colocam a educação no plano secundário, pois as atividades econômicas na agricultura dispensavam uma formação letrada para a população.

Apesar dos debates em torno da educação, nos movimentos conhecidos como entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico⁵, e das reformas estaduais ocorridas na década de 1920, que deixam entrever o objetivo de democratizar a educação pela ampliação do acesso à escola, em nível federal os resultados não foram os mais satisfatórios. A única reforma que atingiu o ensino primário foi a realizada por Benjamin Constant, através do Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890.

A escola primária ficou dividida em duas categorias: 1º grau (7 a 13 anos) e 2º grau (13 a 15 anos) (art. 2º). A matriz curricular consta na lei de forma bem detalhada, sendo que ainda, ao final, o reformador especifica, em cada disciplina, conforme o grau e os cursos correspondentes, um detalhado rol dos conteúdos e o número de aulas de

⁴ Isso significou o rodízio mineiro-paulista no governo federal, sendo que as políticas econômicas foram definidas de acordo com os interesses dos dois Estados.

⁵ Esses movimentos caracterizaram-se por atribuir importância cada vez maior a escolarização, traduzida como o motor da história. O entusiasmo pela educação acreditava que pela escolarização, através da multiplicação das instituições escolares e incorporação de grande parcela da população a esse processo, seria possível o progresso nacional no caminho das grandes nações do mundo. O otimismo pedagógico defende que a partir de novas formulações pedagógicas (escolanovismo) se poderia concretizar a verdadeira formação do homem brasileiro (NAGLE, 1976).

cada uma delas. Uma visível preocupação metodológica também perpassa a reforma. É definido no artigo 3º, § 2º que “Em todos os cursos será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de accordo com programmas minuciosamente especificados” (BRASIL, 1890, p. 3476). Mais adiante, a centralização das decisões quanto ao que e como ensinar fica ainda mais explicita: “Art. 10. Os programmas minuciosos de todos os cursos das escolas de um e outro gráo, e bem assim a designação e composição dos livros escolares que tenham de servir, e a escolha de todo o material das escolas, - tudo será formulado e indicado pelo conselho director, com aprovação do governo” (BRASIL, 1890, p. 3477).

A escola primária de 1º grau abrange 3 cursos: o elementar (7 a 9 anos); o médio (9 a 11 anos); e o superior (11 a 13 anos). Prevê que em todos eles, gradualmente, far-se-á todas as disciplinas (art. 3 § 1º):

- Leitura e escripta;
- Ensino pratico de lingua portugueza;
- Contar e calcular. Arthmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos;
- Systema métrico, precedido do estudo da geometria pratica (tachymetria);
- Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil;
- Lições de cousas e noções concretas de sciencias physicas e historia natural;
- Instrução moral e civica;
- Desenho;
- Elementos de musica;
- Gymnastica e exercicios militares;
- Trabalhos manuaes (para os meninos);
- Trabalhos de agulha (para as meninas);
- Noções praticas de agronomia (BRASIL, 1890, p. 3475).

A escola primária de 2º grau também foi dividida em três classes e compreende em seu currículo:

- Calligraphia;
- Portuguez;
- Elementos da lingua franceza;
- Arithmetica (estudo complementar). Álgebra elementar. Geometria e trigonometria;
- Geographia e historia, particularmente do Brazil;
- Elementos de sciencias physicas e historia natural applicaveis às industrias, à agricultura e à hygiene;
- Noções de direito pátrio e economia politica;
- Desenho de ornato, paisagem, figurado e topographico;
- Musica;
- Gymnastica e exercicios militares;
- Trabalhos manuaes (para os meninos);
- Trabalhos de agulha (para as meninas) (BRASIL, 1890, p. 3476).

A intenção do reformador, legítimo representante da concepção positivista, era romper com a tradição humanista clássica, instituindo um currículo de formação científica. Através de um olhar atento, podemos perceber que o currículo proposto por Benjamin Constant era muito semelhante ao plano de Couto Ferraz (1854), com o acréscimo de disciplinas que o tornaram enciclopédico. Também o reformador buscou dar um sentido mais nacional aos estudos, especificando que a história e geografia deveriam dar prioridade aos estudos do Brasil. Vale destacar que o ensino religioso sofre seu primeiro golpe, sendo substituído pela instrução moral e cívica, não como um curso distinto, mas como tarefa do mais alto grau e atenção de todos os professores (art. 4º, § único). O objetivo da educação moral era a elevação do caráter, mas numa lógica de homogeneizar e conformar o povo frente a ordem social burguesa e a construção do Estado Nacional (SOUZA, 1998). Com a Constituição de 1891 institui-se o ensino leigo nas escolas públicas.

A proposta de Benjamin Constant não encontrou condições objetivas para se concretizar, sendo criticada até mesmo pelos positivistas, pois o modelo pedagógico de Comte não prevê a introdução de estudos científicos nesse nível de ensino. Para Comte, aos meninos menores de 14 anos, o ensino deveria ter “caráter estético e baseado na poesia, na música, no desenho e no estudo de línguas” (AZEVEDO, 1976, p.123). Na reforma de 1890 já constam nas escolas de 1º grau as ciências físicas e naturais e na de 2º grau a aritmética, álgebra, geometria e trigonometria, além das ciências físicas e naturais.

Frente a todos os entraves de caráter político e pedagógico, praticamente nada se cumpriu do plano de estudos previsto. Para as elites, as idéias do reformador era uma ameaça à formação da juventude e aos padrões da sociedade aristocrática rural. Na prática, o ensino primário continuou restrito ao ensino da escrita, leitura e cálculo. Nas demais reformas que se seguiram durante a Primeira República, este nível de ensino não é contemplado. A tradição do ensino elitista do Império, em que a preocupação era com o ensino secundário e superior, permaneceu.

4 O ensino primário no contexto da industrialização do Brasil

Com a “Revolução de 1930”, o modelo agrário-comercial exportador é questionado, pois este obrigava o país a depender da importação de produtos manufaturados, numa completa submissão frente aos países desenvolvidos. Enquanto, nos primeiros 30 anos do século XX, as nações industrializadas prosperam, alcançando

o capitalismo a fase imperialista, as nações subordinadas amargam graves crises e uma realidade de dependência quase absoluta. Diante desse quadro, no Brasil, passam a ser atacadas duas causas básicas do subdesenvolvimento: a primeira dizia respeito à política econômica dirigida para o setor agrícola, que não apresentava condições de desenvolvimento; a segunda era a dependência em relação à economia externa e a necessidade de romper com ela (ZOTTI, 2004).

É nesse contexto que se inaugura a segunda etapa do desenvolvimento industrial no Brasil (1930-1964), caracterizada pelo modelo conhecido como “substituições de importações”⁶, e tem início a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo. Há, então, um vigoroso crescimento do parque industrial e o Estado passa a ser o principal centro de decisão da política econômica. Diante do novo modelo econômico, a educação escolar será considerada necessária a um número maior de pessoas e imprescindível como alavanca do desenvolvimento econômico no contexto da industrialização/urbanização. Em face dessa realidade, de 1937 a 1946 ocorrem as discussões e criação das Leis Orgânicas do ensino, nos níveis secundário (formação geral e profissionalizante) e do ensino primário, significando, pela primeira vez, a intervenção mais efetiva do Estado na organização da educação brasileira.

A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529 de 02/01/1946) foi a primeira iniciativa concreta do governo federal para este nível de ensino e entra em vigor num momento de crise política, com o fim do Estado Novo e o retorno à democracia. Até 1946, o ensino primário carecia de diretrizes nacionais, o que demonstra o desinteresse do governo para com a educação popular que dispensava, num modelo agrário-exportador, uma formação escolarizada ao trabalhador. Somente com o desenvolvimento industrial, a política educacional passa a dar prioridade à formação da classe trabalhadora, do primário aos diversos cursos profissionalizantes.

Instituiu o ensino gratuito e obrigatório, definindo como finalidades do ensino primário, conforme o artigo 1º:

- (a) Proporcionar a iniciação à cultura que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que mantenham e a engrandeam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana. (b) Oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade. (c) Elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação ao trabalho (BRASIL, 1946, p.1).

⁶ Isso significou a substituição de bens de consumo importados por bens de consumo de produção nacional. Também, aproveitando a crise em outros mercados, ocorre a importação de equipamentos, visando atingir os padrões de produção da elite.

Os objetivos do ensino primário, de acordo com a proposta escolanovista, buscavam a formação e desenvolvimento integral da criança, e não apenas a redução da escola primária ao ler e escrever. Há uma preocupação com a transmissão de conhecimentos úteis para a vida em sociedade e com a preparação para o mundo do trabalho, que se tornava mais complexo nesse período.

A escolarização primária foi dividida em fundamental e supletiva. A fundamental era destinada a crianças de 7 a 12 anos, com duração de 4 anos para o curso elementar e um ano de curso complementar preparatório ao exame de admissão ao ginásio (BRASIL, 1946). Conforme o artigo 7º, a matriz curricular para o curso primário elementar estava assim organizada: “I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação à Matemática. III. Geografia e História do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos Manuais. VI. Canto Orfeônico. VII. Educação Física”. No curso primário complementar, ao currículo anterior, a lei acrescentou: noções de geografia geral e história das Américas, ciências naturais e higiene e conhecimento das atividades econômicas da região. Além disso, para o sexo feminino são previstas noções de economia doméstica e puericultura (BRASIL, 1946, p.1-2).

O curso primário supletivo, com duração de 2 anos, por imposição do mercado de trabalho, atendia a necessidade de fornecer educação aos adolescentes e adultos que não haviam recebido esse nível de ensino em idade adequada. Esse mercado passou a exigir um trabalhador minimamente alfabetizado e detentor de alguns conhecimentos práticos, como se vê na organização da matriz curricular, artigo 9º: “I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Aritmética e Geometria. III. Geografia e História do Brasil. IV. Ciências Naturais e Higiene. V. Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar). VI. Desenho”, além de economia doméstica e puericultura, só para os alunos do sexo feminino (BRASIL, 1946, p.2).

Constituiu-se numa proposta pragmática, com sentido acentuadamente brasileiro, pois ao lado das disciplinas tradicionais, estavam presentes disciplinas de caráter prático, que deveriam tratar da formação do indivíduo (vida social, saúde, arte e educação física), além da formação para o trabalho, com o objetivo de revelar e desenvolver aptidões. No curso supletivo, a disciplina “Noções de direito usual”, abordava a legislação trabalhista e os deveres do indivíduo, no sentido de uma educação moral e cívica para a formação da classe trabalhadora (XAVIER, 1990).

A lei também, no artigo 10, define os princípios, sob os quais o ensino primário, deveria organizar e pautar as atividades educativas: desenvolver o ensino de forma sistemática e graduada, de acordo com o interesse da infância; primar pelas atividades dos alunos; no planejamento das atividades; levar em conta a realidade em que a escola estava inserida; desenvolver a cooperação e o sentimento de solidariedade social; revelar as tendências e aptidões dos alunos, para um melhor “aproveitamento”, visando o bem-estar individual e coletivo; e primar, em todos os momentos, pelo sentimento de unidade nacional (patriotismo) e fraternidade humana (BRASIL, 1946).

É clara a destinação do ensino primário à classe trabalhadora, sendo legalmente articulado às escolas de aprendizagem técnico-profissionais nas áreas industrial, agrícola e de artesanato. Apenas os que completassem o curso primário complementar poderiam pleitear por vaga no curso ginasial para a continuidade dos estudos para além dos cursos profissionalizantes (art. 5º) (BRASIL, 1946).

A lei também prevê que o ensino primário obedecerá aos programas mínimos, elaborados pelos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos estados. Ressalta ainda que os programas podem ser adaptados à realidade regional, desde que respeitados os princípios gerais do decreto-lei (art. 12). A educação religiosa retorna ao currículo, mas sem constituir objeto de obrigação dos professores e frequência obrigatória aos alunos (art. 13) (BRASIL, 1946).

Em suma, o desenvolvimento industrial desencadeou discussões e ações do Estado em torno da educação, pois uma formação mínima para a classe trabalhadora passa a fazer-se necessária conforme os interesses burgueses. O ensino primário e o ensino profissionalizante, que por sinal não permitia o acesso ao ensino superior, terão a função de qualificar minimamente a mão-de-obra, enquanto a elite freqüentava o ensino secundário preparatório ao ensino superior.

5 A primeira LDB e o ensino primário

Após a queda do Estado Novo, foi eleita a Assembléia Constituinte que elaborou e aprovou a Constituição de 1946. Nesta Constituição foi definido como competência da União fixar as “diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 5º, inciso XV, alínea d). Esse dispositivo foi o passo fundamental para a construção de uma lei única que regulasse, em todo o território nacional, a educação em todos os níveis. Foram 13 anos de debates até a promulgação da LDB em 20 de dezembro de 1961. Até esta data o que

regulou a educação do país foram as reformas feitas por Capanema no período do Estado Novo.

Na LDB/61, os objetivos do ensino primário são apresentados de maneira bem mais sintética e menos pretensiosa que na Lei de 1946: “Art.25: O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1962a, p.5). Quanto à organização, manteve as quatro séries, podendo estender a sua duração por seis anos. Os dois anos complementares tinham por objetivo a ampliação do conhecimento do aluno e a formação para o trabalho pela iniciação em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e idade (art. 26). Assim, ao aluno que havia concluído a 6ª série primária era permitido o ingresso na 2ª série do ginásio, mas mediante exame de admissão (Art.36, § único) (BRASIL, 1962a).

Em relação às orientações curriculares, para o ensino primário, a LDB foi bem mais flexível que as leis anteriores. A lei não contemplou nem mesmo as grandes linhas norteadoras da matriz curricular. De modo geral, praticamente não há mudanças em relação à Lei Orgânica de 1946, sendo adotadas, na maioria dos estados e municípios, as seguintes disciplinas: “Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética; Geografia e História do Brasil; Ciências; Desenho; Canto orfeônico e Educação Física” (WEREBE, 1970, p.87). A determinação do currículo e dos programas das escolas cabia a cada estado ou Distrito Federal, a fim de atender as peculiaridades e necessidades de cada região.

Somente a Educação Física e o Ensino Religioso, na LDB, estão previstas como disciplinas para os níveis de ensino primário e médio. O artigo 22 define como obrigatória a prática de educação física em todos os níveis e graus de escolarização. O artigo 97, título XII, “Das disposições gerais e transitórias”, dispõe sobre o ensino religioso como disciplina que deverá constar nos horários das escolas oficiais, de qualquer grau, mas de matrícula facultativa, de acordo com a confissão religiosa do aluno (BRASIL, 1962a). Quanto ao conteúdo do Ensino religioso, conforme o Parecer n.77 de 15/06/1962, de acordo com as diretrizes da nova lei, os programas deveriam ser deixados a critério do professor ou da escola e não da autoridade eclesiástica, conforme era previsto na Reforma Capanema (BRASIL, 1962b).

O enfoque central do currículo estava no ensino da escrita, leitura e cálculo, com a utilização de uma metodologia tradicional e verbalista. A escola primária não tinha objetivo formador e canalizava todos os esforços para ensinar as técnicas elementares.

O que deveria ser apenas um meio para um mínimo de educação básica, tornou-se o único objetivo da escola primária (WEREBE, 1970).

6 A ditadura militar e as regulamentações da LDB/61 para o ensino primário

Com a ditadura militar, a política educacional foi a expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação dos militares. As regulamentações promovidas na Lei 4.024/61 e a Reforma que irá se concretizar com a Lei 5.692/71, têm o objetivo de alinhar o sistema educacional aos objetivos do Estado capitalista militar, a fim de adequar a educação à ideologia do “desenvolvimento com segurança”. “A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação. Essa afirmação encontra seu fundamento nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar” (GERMANO, 1994, p.77).

No sentido da afirmação acima, as regulamentações da Lei 4024/61 em relação ao currículo, no que diz respeito ao ensino primário, correspondem às disciplinas de Educação Física e Educação Moral e Cívica. Estas tiveram o papel de reforçar e sustentar a visão ideológica da classe dominante.

O Artigo 22, que trata da obrigatoriedade da educação física, foi regulamentado pelo decreto n. 58.130 de 31/03/1966. O decreto é justificado pela importância do desenvolvimento integral da personalidade do homem brasileiro e no argumento de que a educação do povo brasileiro está intimamente ligada aos interesses da defesa nacional, para a qual a educação física muito contribui. O decreto define que a educação física 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*” (BRASIL, 1966, p.95, grifo meu). De acordo com o grifo, a educação física era um meio de controle do estudante, um meio de enquadrá-lo nas regras ditatoriais, uma forma de disciplinar a criança e o jovem.

A EMC não foi mencionada na LDB, no capítulo relacionado ao ensino primário, mas fará parte da matriz curricular a partir do decreto n. 869/69 e sua regulamentação pelo decreto n. 68.065/71 (BRASIL, 1978; 1971a). A EMC, então, passa a ser obrigatória como disciplina e prática educativa em todos os graus de ensino.

Posteriormente, o CFE lança o parecer n. 94 de 04/02/1971, definindo que, como disciplina, deveria constar em pelo menos uma série do curso primário e, como

prática educativa, permear todo o curso, sendo responsabilidade de todas as áreas de estudo e da escola como um todo. No ensino primário a EMC deve partir do que é próximo da criança, a família e a escola, para o posterior estudo da comunidade, do país e do mundo (BRASIL, 1975a). Ainda, especifica os objetivos comportamentais e um rol de conteúdos a serem ministrados em duas unidades: Unidade I – Família: sua relação com a escola e a comunidade; Unidade II – Escola: suas relações com a comunidade⁷.

A intenção era a de enquadrar o indivíduo em uma sociedade harmônica, baseada no lema “Deus, Pátria e Família”, com ênfase nos papéis individuais como meio de progresso e bem-estar de todos. A noção de cidadão é o de cumpridor de deveres e, como conseqüência, merecedor de direitos. O conteúdo do ensino primário estava centrado na relação família, escola e “comunidade”, como forma de celebrar a coesão social e condenar os comportamentos desviantes desse padrão (CUNHA; GÓES, 1985).

7 A reforma da LDB/61 – Lei 5.692/71 e o ensino primário

Com a Lei 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, há a reformulação da estrutura e organização do ensino, contudo sem alterar os objetivos gerais da educação da Lei 4.024/61. O que a Lei 5.692/71 fez foi alterar os fins da lei anterior em termos de 1º e 2º graus, definindo como 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” (BRASIL, 1971a, p. 59). Essa continuidade, no que diz respeito aos objetivos, é coerente com a continuidade da ordem socioeconômica, que exigiu rever os rumos de organizar e operar os serviços educacionais (SAVIANI, 1996).

De acordo com a nova estrutura, “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” (art.17) (BRASIL, 1971b, p. 61). A lei inova no que diz respeito à extensão de quatro anos para oito anos (1º grau), de caráter obrigatório e

⁷ Na primeira unidade a ênfase está nas noções de Deus e religião; ao papel social que cada membro da família deveria desempenhar; o papel da escola na comunidade; a valorização das diferentes formas de trabalho humano; noções de autoridade e liderança; as “oportunidades” democráticas no desempenho de vários papéis sociais; a responsabilidade como bem comum e o culto aos símbolos da pátria (presente nas duas unidades). Na unidade sobre a escola figurava no rol de conteúdos temas como a noção de caráter; estudo sobre a comunidade com o objetivo de desenvolver o espírito comunitário; serviços públicos da comunidade; noção de imposto; *regras de boa conduta e noção de lei* (BRASIL, 1975a).

gratuito. A atitude de o governo voltar-se às camadas populares e determinar a extensão da escolaridade obrigatória está relacionada ao discurso do “Brasil-potência”, pois o analfabetismo e a baixa escolaridade do cidadão eram considerados entraves ao desenvolvimento do país. Com esta política, o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades, mascarando as desigualdades através do “interesse” pelo ensino de 1º e 2º graus. Assim, contraditoriamente, o Estado se antecipa às reivindicações sociais e, num contexto de desigualdade social, demonstra a intenção de proporcionar “igualdade de oportunidades” (GERMANO, 1994).

Em relação à organização dos currículos de 1º e 2º graus, a lei define, no artigo 4º, que os mesmos “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” (BRASIL, 1971b, p.59). Ao Conselho Federal de Educação (CFE) coube a função de definir as matérias do núcleo comum e demais orientações pertinentes a organização do currículo.

Para as séries iniciais do ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries), o currículo pleno deveria ser organizado por atividades⁸, sendo a educação geral tarefa exclusiva no ensino primário (art. 5º, § 1º) (BRASIL, 1971b, p.60). O parecer n. 853/71 e a resolução n. 8/71, do CFE, são os desdobramentos mais importantes da Lei 5.692/71, pois definem o núcleo comum do currículo. A resolução esclarece, no artigo 4º § 1º, que “nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos” (BRASIL, 1971d, p.400).

A matriz curricular foi organizada a partir de uma classificação tríplice, que continha, conforme o artigo 5º da resolução 8/71, as seguintes matérias: “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” (BRASIL, 1971d, p.400). Os objetivos de cada

⁸ O parecer n. 4.833/75 sobre o “Núcleo comum e organização curricular, a nível de 1º grau” esclarece que “**Atividade**, como categoria curricular, é uma forma de organização que utiliza as necessidades, os problemas e interesses dos alunos como base para a seleção, orientação e avaliação das experiências de aprendizagem – necessidades, interesses e problemas que deverão ter origem nas áreas de vida pessoal, nas relações imediatas pessoais-sociais, nas relações sociais-cívicas e nas relações econômicas, que são as fontes para a sua seleção [...]” (BRASIL, 1975, p. 78).

uma das matérias são discutidos no parecer e resumidos na resolução, no 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 (BRASIL, 1971d, p. 400).

Além das matérias obrigatórias do núcleo comum, a organização da matriz curricular completa-se com as matérias obrigatórias previstas no artigo 7º da Lei 5.692/71, que correspondem às antigas práticas educativas da Lei 4.024/61: EMC (já instituída pelo decreto-lei n. 869/69); educação física; educação artística e programa de saúde, além do ensino religioso, de matrícula facultativa, mas de obrigatório oferecimento pela escola. Conforme o parecer 853/71, o núcleo comum mais as matérias do artigo 7º correspondem ao conteúdo mínimo, abaixo do qual se terá por incompleta qualquer formação, não podendo ser então garantida “uma *unidade nacional* de que a escola há de ser causa e efeito ao mesmo tempo” (BRASIL, 1971c, p. 168, grifo meu).

A lei manteve a ênfase que deu à educação física e EMC, na legislação complementar à LDB de 1961, reafirmando, através da portaria ministerial n. 505/77 e do parecer n. 540/77, todas as orientações anteriores à reforma de 1971 (BRASIL, 1977a; 1977b). Conforme estes documentos, os programas e temas básicos para o ensino da EMC, traçados pelo parecer 94/71, permanecem em vigor, cabendo à escola decidir em que série figurará como matéria.

Com base na justificativa de que a maioria das escolas não estava tratando com a devida atenção os componentes curriculares do artigo 7º, o parecer 540/77, reitera a importância de um tratamento global mais correto. Afirma o parecer que os componentes devem ser encarados “como uma preocupação geral do processo formativo, intrínseca a própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da *educação do homem comum*” (BRASIL, 1977a, p.24, grifo nosso). Dessa forma, o objetivo consistia na formação de comportamentos, atitudes, visões de mundo e, nesse momento histórico, era fundamental a preocupação da educação para além dos saberes práticos. Por esse motivo, era necessário reafirmar as diretrizes básicas

para a “formação do homem comum” e, para isso esses componentes deveriam percorrer todas as ações educativas e não serem tratados de forma isolada e distanciada dos fins da educação e dos demais componentes do currículo. O parecer também oferece uma discussão os objetivos de cada uma das matérias do artigo 7º.

No entanto, esses componentes curriculares cumpriram um papel fundamental na concretização dos princípios ideológicos da ditadura militar. Por exemplo, a Educação Artística esteve pautada numa visão tecnicista do aprender fazer, do aplicar técnicas e não necessariamente entender esse fazer como produto da ação do homem; a Educação Física, numa concepção militarista, estava atrelada ao objetivo de disciplinar; a EMC, juntamente com a educação religiosa, cumpriam um papel importantíssimo na reprodução dos valores subjacentes aos interesses dos militares e da classe dominante (ZOTTI, 2004).

A formação para o trabalho, que foi o foco central da lei, especialmente para o 2º grau, mas já presente enquanto iniciação nas séries finais do 1º grau (5ª a 8ª séries), também propõe abertura para o início dessa formação nas séries iniciais. Isso é expresso no parecer n. 339/72, do CFE, que trata sobre “O significado da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau”. Conforme o parecer, a lei dava abertura para antecipar a iniciação para o trabalho nas classes trabalhadoras que, “por diferentes motivos”, especialmente a falta de recursos, não conseguiriam concluir o 1º grau. Nesse caso, a formação especial deveria ser antecipada para antes da 5ª série, a fim de garantir o princípio da terminalidade real e pré-qualificação do futuro trabalhador (BRASIL, 1975b). Assim, mesmo que aparentemente o currículo fosse o mesmo, as regulamentações do CFE permitiram um tratamento diferenciado de acordo com as “necessidades” das diferentes classes sociais.

Toda a organização do currículo deveria se dar “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”. Essas orientações estão assentadas nos princípios da Psicologia Evolutiva de Piaget, em que o desenvolvimento e a aprendizagem se dão por fases. O parecer 853/71 ressalta 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 (BRASIL, 1971c, p.186).

Além disso, de acordo com a análise de Jacomeli (2004), para além da presença piagetiana na elaboração curricular, há nítida influência dos princípios da ideologia liberal e das teorizações escolanovistas, no sentido de readequar os entendimentos educacionais dos defensores da Escola Nova para uma escola sob a organização de governos militares. Nesse sentido, esclarece Nagle (1973, p.51 *apud* JACOMELI, 2004, p.130) que

As atividades constituem a principal inovação no currículo. Nos termos do “Parecer n. 853/71”, constituem a categoria curricular de campo mais amplo. As aprendizagens, agora “desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas” – “vivências de situações e exercícios” – que se caracterizam pela ocasionalidade. Por essas razões, às atividades se associam o assistemático, o concreto, o amplo, bem como o próximo e o global. Essa foi a maneira pela qual o legislador procurou ajustar o currículo da escola de 1º grau, especialmente nas séries iniciais, às conclusões da psicologia da criança. Não é difícil, também, concluir que por esse caminho se está procurando adotar algumas idéias da “Escola Nova” na elaboração do currículo.

Cabe destacar que a ideologia da Escola Nova, ao longo de sua história foi se transformando e se adaptando de acordo com o processo de transformação da sociedade capitalista e com as apropriações teóricas dos próprios educadores liberais que buscaram respostas aos desafios de seu tempo. No caso do período da ditadura militar, a adaptação escolanovista fez surgir a versão da pedagogia tecnicista, que se tornou a teoria educacional após o Golpe de 64 (JACOMELI, 2004). A característica tecnicista é evidenciada no detalhamento técnico dos documentos do CFE.

Em síntese, ao analisar a legislação pertinente às regulamentações do currículo das séries iniciais (sendo que isso não é diferente para os demais níveis), verificamos que há uma harmonia entre a educação e o desenvolvimento econômico. Todo o discurso do período militar voltado para o “Brasil potência” manifesta-se na legislação com base nos princípios da Teoria do Capital Humano, com o objetivo de forjar o cidadão desse tempo: obediente e pacífico; cumpridor de deveres, por isso merecedor de direitos; nacionalista e patriota; trabalhador exemplar e submisso aos ditames do capital. Tudo isso, desde a fase inicial de escolarização, deveria ser enfatizado.

8 A reforma da reforma – Lei 7.044/82

Com a Reforma de 1982, Lei n. 7.044, ficaram 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. O que é alterado é a

obrigatoriedade da qualificação profissional no 2º grau, sendo substituído o termo “qualificação para o trabalho” (Lei n. 5.692/71) por “preparação para o trabalho”. Define no artigo 4º, § 1º que “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” (BRASIL, 1983, pp. 127-128).

De modo geral, há uma continuidade das políticas públicas, apesar do discurso democrático. A política educacional, conforme o documento “Educação para Todos” (Governo Sarney), deveria garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos. Além disso, ao caráter técnico do processo educativo passa-se dar mais ênfase ao caráter sóciopolítico, além de ser ressaltada a importância do conteúdo curricular (CUNHA, 1995; MOREIRA; 1990).

Conforme o documento, “quando os conteúdos não são relacionados à realidade familiar das crianças, o único produto que se obtém é a má aquisição de conhecimento, o que não ajuda o aluno a alcançar melhores condições de vida e a se preparar para a prática consciente da cidadania” (*apud* MOREIRA, 1990, p.162). O conteúdo curricular é visto como o principal instrumento para a efetiva preparação para a cidadania e como um dos pontos-chaves para atacar o fracasso da escola de 1º grau no ensino das crianças carentes.

O núcleo comum continuou sendo fixado pelo CFE, mas só será alterado já na Nova República, como o parecer n. 785/86 e a resolução n. 6/86. De acordo com a resolução (art.1º), o novo núcleo comum passou a abranger as seguintes matérias: “a) Português, b) Estudos Sociais, c) Ciências e d) Matemática” (BRASIL, 1988b, p. 108).

Com esta regulamentação, ocorrem alguns avanços que já eram discutidos e esperados pelos educadores. O Parecer comenta sobre os equívocos relacionados as muitas interpretações e direcionamentos dados a matéria “Comunicação e Expressão”, de acordo com a Resolução 8/71, que deixou de lado o central que era o ensino da língua materna. Afirma como central a necessidade de prevalecer o ensino do Português e literatura brasileira, num processo gradativo que vai desde a alfabetização e o ensino elementar do ler, escrever e falar nas séries iniciais até os estudos literários, lingüísticos e históricos. Essa mudança foi positiva e era a esperada pelos educadores, que há muito criticavam essa realidade (BRASIL, 1988a).

A matemática também passa a ser valorizada, como matéria específica, não mais incluída no conjunto das Ciências, conforme a resolução 8/71. A ciência ganhou tratamento mais específico, incorporando os programas de saúde no seu currículo, sob a

forma de iniciação nas séries iniciais. Os Estudos Sociais são assim conservados, mas sem a exigência de aglutinar a história e a geografia na mesma disciplina. No caso das séries iniciais permanece a denominação Estudos Sociais, com a ressalva “sob a forma de história e geografia, ou como integração de ambas” (BRASIL, 1988b, p.110). Essa mudança foi interessante, pois garantiu a especificidade dos conhecimentos destas duas áreas, especialmente nas séries finais do 1º grau e no 2º grau.

Além das matérias do núcleo comum, a resolução reafirma a exigência da Educação Física, Educação Artística, EMC, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório aos estabelecimentos oficiais, mas facultativo aos alunos (art. 1º, § 2º) (BRASIL, 1988b). Contraditoriamente aos discursos democráticos que permearam a “Nova Republica”, foi mantida na matriz curricular a disciplina EMC, símbolo do conservadorismo e do caráter ideológico moralista, criada no auge do regime militar.

A nova legislação que organizou o currículo foi permeada pelo discurso crítico, com destaque para a “importância do ensino dos conteúdos, preocupação com seus elementos essenciais e valorização do tratamento específico dos conteúdos” (RANGEL, 1988, p. 63), através da definição da matemática, português, história e geografia como disciplinas específicas. Essas alterações “significaram muito mais uma redefinição de matérias com determinadas nomenclaturas e direcionamentos, do que realmente refletir sobre o que se pretendia com a educação para o novo momento social que se delineava” (ZOTTI, 2004, p. 206).

Persiste o pensamento pragmatista na relação entre educação e trabalho, na definição de “preparação para o trabalho”, como uma forma de “melhoria de vida”, que deverá perpassar toda a vida escolar, mesmo que não enseje profissionalização. Também, as mudanças na matriz curricular responderam a antigas reivindicações oportunas para serem implementadas num momento de transição democrática, o que não significou uma modificação qualitativa na condução da política educacional. Nos documentos legais “currículo” continuou sendo entendido como a organização da matriz ou grade curricular, pouco avançando para uma discussão que contemplasse uma análise crítica do currículo legal e real e das implicações do que se ensina na escola (ZOTTI, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino primário no Brasil, historicamente, caracteriza-se pela sua relação com a formação da classe trabalhadora, enquanto os níveis secundário e superior foram

instrumentos de formação das classes dominantes. Nesse sentido, podemos compreender a relação que se estabelece “da escola primária como sendo o tipo de escola destinado ao povo por excelência” (SOUZA, 1998).

Ao percorrer a história do ensino primário, tendo como eixo norteador a análise da organização de seu currículo, podemos afirmar que seus objetivos, em cada período histórico estiveram atrelados a funções mais amplas vinculadas ao contexto socioeconômico-político e ao papel que a educação, de modo geral, deveria desempenhar na conservação/transformação da realidade.

O ensino primário, quanto à sua organização curricular, constituiu-se e se transformou, ao longo da história da educação brasileira, pela ótica da classe dominante, de acordo com os objetivos econômicos e políticos de cada tempo. Portanto, o pensamento, a produção intelectual, a educação (suas leis, seus objetivos e sua organização), surgem como resultado do comportamento material dos homens em sociedade, condicionados pelo desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde (MARX; ENGELS, s.d.).

Até praticamente as primeiras décadas da República, o ensino primário limitou-se a um ensino elementar, sem políticas efetivas do Estado para acesso da classe trabalhadora. Isso porque, num contexto em que o desenvolvimento econômico estava ligado à agricultura, a formação escolarizada não tinha sentido, a não ser para a classe detentora do poder político e econômico. Nesse caso, a prioridade era o ensino secundário e o superior, o ensino primário se resolvia no âmbito da família.

A Revolução de 30 marca o início de uma nova fase de desenvolvimento no Brasil, gestada a partir dos interesses em disputa nas primeiras três décadas da República. O modelo agrário-exportador se esgota e o Brasil inaugura a segunda etapa de seu desenvolvimento industrial. É nesse contexto que a educação foi considerada alavanca para o desenvolvimento e, o ensino primário visto como necessário para preparar para o mundo do trabalho. A educação compreende a resposta às necessidades criadas pela industrialização, e a ação do Estado, nesse sentido, se fará muito mais concreta.

Nesse caso, as condições objetivas de acesso e o prolongamento gradativo da escolaridade básica acompanham o desenvolvimento do país em processo de industrialização. A legislação que, a partir da Lei Orgânica de 1946, passando pela LDB/61 e suas reformas, garante o ensino primário gratuito e obrigatório, não escapa aos determinantes econômicos que a exigiram. Em consonância com a necessidade de

preparar o homem para sua integração na vida social, que se torna progressivamente mais complexa, o ensino primário cumpre o papel de possibilitar uma formação mínima, condizente com as exigências do contexto socioeconômico-político.

Os objetivos do ensino primário passam a expressar a necessidade de uma formação e desenvolvimento integral da criança, e não apenas o ler, escrever e contar. A transmissão de conhecimentos úteis para a vida em sociedade e a preparação para o mundo do trabalho são elementos que farão parte dos currículos, a partir da Lei Orgânica de 1946, sofrendo modificações em relação a sua organização com a LDB/61 e suas reformas.

Cabe destacar que a legislação, que oficializa o currículo da escola primária, é a expressão dos interesses e das concepções dominantes, sofrendo adequações e modificações, sempre que necessárias, para a garantia dos interesses econômicos e políticos. Também, mesmo quando a letra da lei não corresponde a sua aplicação prática, a classe dominante sustenta, através do discurso, a ideologia que serve ao propósito de seus interesses. Por isso, na análise da legislação não podemos esquecer que *“os Pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual”* (MARX; ENGELS, s.d., p.55-6, grifo meu).

BIBLIOGRAFIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no Municipio da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>.

BRASIL. Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890. Approva o regulameto da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

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.1962a.

BRASIL. Parecer nº 77/62, de 15 de junho de 1962, do CFE. O ensino da religião na lei de Diretrizes e Bases da Educação. *In: Documenta nº 05/06*, Rio de Janeiro, jul./ago.1962b.

BRASIL. Decreto nº 58.130, 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.1971a.

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, 1975a. v.1.

BRASIL. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971b. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

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.1971c.

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.1971d.

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, 1975b. v.1.

BRASIL. Parecer nº 4.833/75, de 3 de dezembro de 1975, do CFE. Núcleo comum e organização curricular, a nível de 1º grau. *In: Documenta nº 181*, Rio de Janeiro, dez.1975c.

BRASIL. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. *In: Documenta nº 195*, Rio de Janeiro, fev.1977a.

BRASIL. Portaria nº 505/77, de 22 de agosto de 1977, do MEC. Diretrizes básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica, nos cursos de 1º e 2º graus e de estudo de problemas brasileiros, nos cursos superiores. *In: Documenta nº 202*, Rio de Janeiro, set.1977b.

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, 1988a.*

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, 1988b.*

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.

_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000).** Campinas: UNICAMP, 2004 (Tese de Doutorado).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Idelogia Alemã I: crítica da filosofia alemã mais recente.** 3.ed. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Livraria Martins Fontes, s.d.v.1

MATTOS, Luiz Alves de. **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: Papirus, 1990.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU, 1976

PAIVA, J. Maria de. **Colonização e catequese**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

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

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

SCHER, Raul. **Currículo escolar: sua concepção e sua prática**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v. 94. (Atualidades Pedagógicas).

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira**. 18.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

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. **Capitalismo e escola no Brasil: a Constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papyrus, 1990.

_____. **Poder econômico e educação da elite**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

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