



O ALVORECER DAS TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO¹ SOBRE O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: O REGIME MILITAR E O PRELÚDIO DA NOVA REPÚBLICA EM NARRATIVA

Júlio César Apolinário Maia¹, Eulália Gonçalves Souza Oliveira²,
Michele Silva Sacardo³

¹Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí / jcesarm@oulook.com

²Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí / eulalia-souza1@hotmail.com

³Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí / michelesacardosilva@gmail.com

Resumo:

O presente resumo, cuja tipologia por delineamento assume caráter bibliográfico, tem por objetivo demarcar a emergência das Teorias Críticas do Currículo em solo brasileiro. Para tanto, adota enquanto ponto de partida a criação dos programas de pós-graduação durante o Regime Militar, ocasião em que, contraditoriamente, o caráter tecnicista aliado ao campo educacional, e especificamente ao currículo, abrandado pelas próprias cobiças da Ditadura, sofre constantes retaliações. Aprofunda-se, durante a segunda seção, ao direcionamento dado às críticas sobre o papel do currículo, em função da necessidade de sua articulação às relações políticas, econômicas e socioculturais, durante os primórdios da Nova República. O assentamento destas críticas mostra-se evidente ante o falso caráter democrático atribuído à conjuntura educacional àquele instante. A terceira seção aponta o florescimento das teorizações críticas acerca do currículo ainda sobre a conjuntura da Nova República. Tal florescimento é demarcado pela positiva repercussão do número de teóricos críticos no cenário educacional brasileiro àquele momento. O esforço de síntese busca evidenciar como o currículo, no ínterim da década de 1980, mote do presente trabalho, toma forma de massa de manobra tanto à consolidação de almejos de grupos conservadores, quanto de grupos progressistas, refletindo, pois, o embate travado entre ambos.

Palavras-chave: Teorias Críticas do Currículo. Regime Militar. República Nova.

Ponto de partida: a imprescindível reorientação do currículo ante o desenfreio tecnicismo do Regime Militar

A demarcação, no campo da história da educação brasileira, que oportuniza a projeção de uma análise acerca da herança das Teorias Críticas do Currículo para com o contexto nacional, pressupõe uma conjuntura de questionamentos, reivindicações e anseios de transformação de um aparato educacional que vinha se mostrando ineficiente no quesito universalização.

A emersão de debates e especulações acerca deste quadro, como relata Saviani (2006), advém de um importante legado histórico aprovado pelo Conselho Federal de Educação

¹ Silva (2004) afirma que, em contraste à dinâmica de aceitação, ajuste e adaptação ao *status quo* estabelecido pelos arranjos educacionais das Teorias Tradicionais do Currículo, avança-se o caráter cético contido nas Teorias Críticas do Currículo, que passam a indagar o quão perverso se caracterizava o papel curricular àquela conformação, limitada a atividade técnica. Aos olhos interrogativos das Teorias Críticas do Currículo, o papel curricular assume, pois, função de agente promotor das injustiças e desigualdades sociais atreladas ao conchavo da conjuntura social em vigência, como também do modo de produção da vida material que lhe é característico.

(CFE), via Parecer nº 77, ainda no ano 1969. Tal Parecer diz respeito à institucionalização e implantação, em solo brasileiro, dos programas de pós-graduação.

Estes programas, por terem se aliado ao projeto “Brasil Grande”², estabeleciam enquanto conduta o incentivo à modernização e aproximação do país à ótica economicista e tecnicista norte-americana, ou seja, almejavam, sobretudo, a integração do país ao modelo capitalista de mercado, que por vez se caracteriza pela disparidade da propriedade dos meios de produção.

Saviani (2006) enfatiza também que apesar da aproximação destes programas para com as necessidades enxergadas pelos governos militares em função da ótica modernizante do país, as contradições, existentes no campo educacional nacional, fizeram emergir um diálogo crítico, ainda que não predominante, no esteio da produção científica destes programas, o que possibilita o presente estudo ir ao encontro de um marco histórico que faça jus ao aparecimento de posicionamentos questionadores, reivindicatórios e especulativos para com uma ação transformadora do contexto educacional brasileiro.

O fruto do diálogo crítico cunhado pelos programas de pós-graduação mencionados por Saviani (2006) pode ser elucidado por Duarte (2012), ao dialogar sobre a existência, a partir da década de 1980, de uma intensificação dos debates acerca das teorias pedagógicas. Esse autor destaca, em meio a tal efervescência de ideias, a primeira Conferência Brasileira de Educação realizada no ano de 1980, onde o professor Dermeval Saviani, ao apresentar parte do texto que comporia, dois anos depois, a obra “Escola e Democracia”, historiciza e realiza uma análise dos pressupostos teóricos relativos às tendências educacionais até então em voga.

O contexto educacional da década de 1970 se mostra responsável pela edificação das reflexões críticas de uma série de autores que passaram a contestar a configuração educacional brasileira durante o Regime Militar, tanto a partir de uma frente acadêmico-científica que se voltava à reclamação das políticas públicas educacionais em vigor à época – e necessidade de erradicação destas ante a promulgação de uma escola pública de qualidade –, quanto a partir de uma frente econômico-corporativa vinculada à reivindicação de direitos promulgados pela classe profissional dos educadores brasileiros (SAVIANI, 2006).

Moreira (1990) enfatiza que a particularidade das transformações, tanto no que concerne o contexto socioeconômico quanto político, ocorridas durante período histórico aqui

² Projeto segundo o qual os governos militares buscaram transformar a nação brasileira em uma espécie de potência capacitada ao exercício da liderança entre os países componentes da continente sul-americano. Tal projeto, como considera Ponce (2015), faz menção a uma antiga aspiração nacional: a edificação do Brasil Potência.

retratado, favoreceu o desabrochar de uma perspectiva crítica para a análise das questões educacionais. Dentre estas questões apresentam-se, particularmente, as discussões acerca do papel curricular, que cada vez mais recebia contributos críticos especulativos de uma estratégia de superação dos preeminentes modelos tecnicistas alusivos ao governo militar. Estes modelos tecnicistas repercutiram, a partir da ascensão do Regime Militar, em função da estratégia norte-americana pela afixação de uma supremacia político-econômica frente ao embate travado durante o contexto Guerra Fria, sobretudo com as forças da União Soviética.

Destarte, os acordos de cooperação estabelecidos entre o Brasil e os Estados Unidos refletiram numa política educacional fortemente influenciada pelos ideais norte-americanos de eficiência e controle social. Estes ideais foram importados via metodologias e materiais didáticos, assim como se caracterizaram pela representatividade do sistema educacional brasileiro durante o período militar. Todavia o desencadeamento de uma crescente necessidade de contrafogo, a partir do vislumbre da redemocratização aos fins deste período, se mostra evidente, e acaba por projetar discussões, acerca do currículo brasileiro, pautadas numa visão crítica mobilizada por novos conceitos, se tratando do contexto educacional brasileiro, tais como consciência crítica, consciência de classe, resistência, comportamento crítico, etc. (JAEHN, 2011).

Moreira (1990, p. 158), em síntese, ao destacar os principais acontecimentos ocorridos durante a transição entre as décadas de 1970 e 1980, sugere que o resultado do desgaste do Regime Militar, assim se reporta:

[...] aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo, etc.

O modo pelo qual estes acontecimentos passaram a ser reconhecidos pelas discussões que vinham sendo formuladas conforme o despertar de novas indagações e necessidades relativas ao campo educacional brasileiro, configura-se pela crítica ao tecnicismo, assim como pelo afastamento aos modelos educacionais influentes durante período do Regime Militar, contribuintes à intensificação das condições societárias e processuais. Souza (1993) revela que frente à necessidade de contrapor-se aos modelos educacionais em voga durante Ditadura Militar, a produção científica relativa ao currículo na década de 1980 assinala uma crescente com relação às décadas anteriores.

A produção em questão sugere uma intensificada objeção dos estudos vinculados ao

campo educacional, para com a influência norte-americana de cunho tecnicista tão elucidativa da década de 1970. O favorecimento de significativas análises críticas sobre os problemas enfrentados pela dinâmica educacional brasileira vincula-se ao ampliado número de pós-graduações emergidas a partir projeto “Brasil Grande”, criado durante o regime militar com a prospectiva de ampliação da pesquisa científica em educação a favor do caráter tecnicista, assim como do marco teórico positivista (MOREIRA, 1990).

As discussões promovidas pelos trabalhos desenvolvidos no seio destes programas de pós-graduação durante o Regime Militar, favoreceram a emergência de um pensamento crítico acerca da particularidade educacional brasileira, sobretudo das possíveis estratégias de enfrentamento de seus problemas, o que repercutiu sobre a enfática necessidade de aprimoramento de uma tradição pedagógica autônoma. Tal necessidade esclarece a crescente produção bibliográfica, caracterizada pela representatividade dada ao caráter crítico em análises sobre o papel curricular, ressaltada por Souza (1993).

A autonomia caracterizante do aprimoramento desta tradição pedagógica valia-se de uma contraposição às influências tecnicistas e progressivistas norte-americanas, que cada vez mais passaram a ser combatidas tanto à luz da produção acadêmico-científica, quanto da criação de espaços institucionais que buscavam discutir e propor novas tendências ao campo educacional e curricular nacional (MOREIRA, 1990).

Democracia revestida: o currículo nos primórdios da Nova República como expressão dos interesses sócio-econômicos conservadores

O cerne das discussões críticas que passaram a se tornar influentes entre os educadores da época se assinalava pela erradicação do fracasso escolar. Fracasso que advinha do problema da marginalização por parte de uma camada da população brasileira, desprovida de acesso ao mundo da cultura. O campo do currículo passa a ser orientado, em meio a estas discussões, por uma literatura crítica que torna evidente algumas subjacências e dissimulações imbuídas ao papel curricular. Souza (1993), com relação a esta evidência destaca o papel curricular sendo problematizado a partir de relações políticas, econômicas e socioculturais da realidade brasileira. Esta autora preconiza ainda a substituição de uma análise descritiva, acerca deste papel, por uma abordagem dialética de natureza sociológica.

A reconfiguração do sistema educacional brasileiro, à via das subjacências e dissimulações evidenciadas a partir das análises críticas acerca do papel curricular, mostrava-se necessária na medida em que o governo da Nova República revestia num discurso

democrático os antigos interesses tecnicistas, elucidados durante o Regime Militar. A articulação do currículo com as relações políticas, econômicas e socioculturais, na tentativa de projetar horizontes emancipatórios à educação brasileira, contestava o falso caráter democrático dado às “antigas” propostas conservadoras, que apesar de remotas ainda se mostravam vigentes na configuração do sistema educacional brasileiro durante a Nova República, realçando todo o seu caráter técnico e utilitarista de outrora (ZOTTI, 2002).

Os movimentos críticos emergidos no contexto nacional durante o final da década de 1970 e início da década de 1980, se expressaram, ainda que a priori de forma indireta, a partir de uma Análise Relacional³, pois passaram a compreender uma espécie de afirmação de poder, sobre respaldo democrático, a partir da elaboração de mediadores e determinantes das necessidades individuais da população brasileira à época, que se encontrava num momento de vislumbre para com uma perspectiva democrática de escolarização que levasse em conta as necessidades das camadas populares. Camadas estas que se achavam desfavorecidas ante as condições societárias e processuais, como também em função das influências internacionais tecnicistas e progressivistas, que ainda lançavam influências, a partir de um disfarce acolhedor de um discurso democrático, sobre o contexto educacional brasileiro.

Fica evidente, em Moreira (1990), que a reivindicação proposta pelas Teorias Críticas do Currículo projeta-se para além do falso caráter democrático cunhado pelos conluios conservadores durante a Nova República, ou seja, avante da simples inserção das camadas populares ao contexto educacional, como também da neutralidade existente no discurso de expansão e universalização da escolarização. Dois exemplos são recordados por Moreira (1990) no instante em que busca evidenciar a presença do caráter “democrático” nos documentos oficiais que configuravam o contexto educacional à década em questão: o Terceiro Plano Setorial de Educação, Cultura e Esportes, de 1980 e o documento Educação Para Todos, de 1985.

O primeiro destes exemplos caracteriza-se pela ênfase dada à necessidade de ampliação dos recursos educacionais em áreas rurais, favelas e periferias urbanas. Propunha, em função desta necessidade, estratégias para compensação dos precários serviços educacionais que vinham sendo ofertados às camadas populares à época. Ao mesmo tempo

³ Tipo de análise do currículo elaborada por Michael Apple (2008), teórico cuja repercussão das obras tem desencadeado, desde a década de 1980, novas especulações acerca do papel curricular aos educadores brasileiros. Tal análise pensa o currículo a partir de uma elucidação, com base nas relações estabelecidas entre as forças socioeconômicas e as instituições sociais (nas quais se inclui a escola), assim como no modo de organização e controle estabelecido por essas relações, tanto na esfera econômica, quanto ideológica e política, o processo beneficiário de alguns grupos e classes em detrimentos a outros subalternos.

sugeria uma espécie de “currículo apropriado” a estes segmentos populacionais, que aproveitaria os recursos locais e abriria olhares às necessidades e possibilidades socioeconômicas e culturais destas camadas. O segundo exemplo diz respeito à política educacional do Governo Sarney, motivada pela universalização da escolarização. O documento em questão amparava-se nos ideais de democracia e justiça social para reivindicar a gratuidade e obrigatoriedade da educação. Considerava também a importância do conteúdo curricular para o fortalecimento destes ideais, assim como a relevância social e cultural dos grupos dominados no processo de produção de conhecimento (MOREIRA, 1990).

A especulação destes documentos, ao buscarem relacionar contexto sócio-econômico-político à questão educacional e curricular, expressa o quanto as políticas educacionais (como também os currículos) são produtos de relações sociais de maior amplitude. Por serem frutos dessas relações, buscam atender as necessidades econômicas e políticas favoráveis ao desenvolvimento social, entretanto, por mais que demonstrem sensibilidade às reivindicações subalternas, o cenário sempre é rearranjado em favor da garantia dos ideais dominantes, a vista de que são estes os ideais dos grupos que detém os meios de transformação das políticas educacionais e curriculares.

A elaborada sensibilização às reivindicações subalternas é muito bem evidenciada nos dois exemplos recordados por Moreira (1990). A política educacional precedente do Regime Militar, sobretudo resgatada por este autor a partir do segundo documento exposto, qual seja: a proposta de Educação para Todos do Governo Sarney no ano de 1985, sugere uma iniciativa governamental de reconciliação, com relação à instauração de uma espécie de dívida social, fundamentada no engrandecimento das políticas de clientelismo, tutela e assistencialismo.

O contexto educacional da Nova República permite, a título de exemplificação do currículo enquanto produto de relações sociais mais amplas, compreender como a projeção de uma meta, em prol de um “ensino fundamental gratuito e obrigatório” a todas as crianças, pode democraticamente se revestir e, ao mesmo tempo, compactuar-se para com a reprodução de interesses sócio-econômicos de um conluio conservador.

O discurso fundamentador deste documento reivindicava o reconhecimento da influência cultural dos grupos subalternos, como também da ênfase social postulada às necessidades destes grupos, enquanto elementos fundamentais para a configuração do processo de produção do conhecimento. Somada à ênfase na relação do conhecimento com a cultura do aluno, dois outros elementos se conformavam basilares ao processo de aptidão do indivíduo à prática consciente da cidadania, elementos estes também projetados no quadro de

metas da iniciativa política no campo educacional durante os primórdios da Nova República: a necessidade da alfabetização em massa e a adequação do conteúdo curricular. Estes três elementos despontaram nos debates suscitados durante os diversos congressos, encontros e seminários organizados pelas associações e instituições, cada vez mais influentes na promoção de discussões acerca do cenário educacional brasileiro (ZOTTI, 2004).

O estudo pedagógico acerca do currículo, sobretudo, em função das promulgações dispostas tanto no Plano Setorial de Educação, Cultura e Esportes, quanto no discurso alavancado pela política Educação para Todos, passa a ser alvo das conferências brasileiras educacionais à época.

A preleção “democrática”, tão enfatizada nesses documentos oficiais, passa a ser, inclusive, alvo de recriminação entre esse coletivo de autores brasileiros críticos que, sob respaldado das influências estrangeiras, escrevem sobre o problema universalização do ensino durante o período em questão (ZOTTI, 2002).

Tais recriminações se aliam ao estudo do currículo na medida em que a concepção de defesa pela escolarização das camadas subalternas, advinda deste coletivo crítico, tende a se divergir. Embora haja concordância entre as características que orientam esta tendência crítica de educadores, que surge na década de 1970 e tem seu auge durante a década seguinte, o discurso que paira sobre a concepção de currículo passa a ser heterogêneo. Moreira (1990, p.164) reforça que “Embora haja concordância, por parte dos diversos teóricos, quanto à importância da defesa da escola para as camadas populares, há profundas discordâncias em relação ao currículo dessa mesma escola”.

Os documentos oficiais, como salienta Zotti (2004), propostos durante a Nova República ante a preocupação com o fracasso escolar, permitem ressaltar o papel curricular enquanto ferramenta propícia ao benefício de grupos hegemônicos num sentido mais amplo das relações sociais. Ao ser acatado enquanto um dos pontos-alvo de ataque fomentador da desigual estrutura que configurava o sistema educacional brasileiro, o currículo necessitava do ponto de vista dos documentos oficiais, ser reestruturado. Enquanto um dos “antigos problemas” que até então vinham afetando o contexto educacional brasileiro àquele tempo, o currículo necessitaria de um novo revestimento. Para tanto passa a guarnecer-se, a partir destes documentos, de um caráter “democrático” e “social”, a vista de somente desta forma faria jus à extrema necessidade de erradicação dos problemas que assolavam, “até então”, a educação brasileira. Quanto mais estudavam acerca do currículo “democrático” e “social”, os núcleos compostos por educadores críticos, que de forma concomitante se revelavam aos

debates públicos sobre o cenário político-educacional brasileiro, mais compactuavam com a ideia da inexistência de democracia e sociabilização nos documentos oficiais.

Há evidências de que o plano “Educação para Todos” sugerido pelo Governo Sarney em 1985, ao enaltecer a ampliação de oportunidades para o acesso e retorno à educação básica, promovia simples estratégias políticas de assistencialismo e populismo, dando relevância, por exemplo, ao material didático e a ampliação da merenda escolar, em detrimento aos problemas capitais que afligiam a realidade educacional brasileira naquele tempo. Zotti (2004, p. 199) analisa da seguinte forma o contexto em que se apresenta tal proposta política:

Os problemas cruciais da educação, como a valorização do professor, *democratização, proposta curricular*, analfabetismo, entre outros, persistiram no mesmo ritmo do Governo Figueiredo. Então, [...] *a construção de propostas diferenciadas não significa necessariamente uma prática diferenciada*. Continua a ambigüidade demonstrada no Governo Figueiredo, um discurso e uma prática (grifos nossos).

Fica claro que, apesar de tais documentos se caracterizarem por uma proposta política empenhada à participação das classes populares e, conseqüentemente, à valorização de conteúdos curriculares que assegurem a cultura das camadas que compõe tais classes, enfatizando inclusive o processo de elaboração do saber enquanto produto do resgate da importância social atribuída a estes grupos subalternos, ironicamente também se caracteriza por uma prática assistencialista, populista e antidemocrática.

O ideal democrático representativo do cenário educacional competente ao Governo Sarney durante a Nova República, viabiliza a projeção do papel curricular enquanto alvo de manutenção dos interesses de grupos hegemonicamente estabelecidos. “Educação para Todos” admite o vislumbre deste entendimento, a vista de que, enquanto cerne das políticas educacionais motivadas à alteração do cenário sobre o qual apontava a educação durante o Regime Militar, este documento comporta, em prática, a afirmação de instrumentos que compartilhavam o mesmo caráter autoritário constitutivo do período ditatorial de outrora (VIEIRA, 2007).

Onde floresce a crítica do currículo: o exemplo da Proposta Nacional de Política para o Ensino

Para além dos documentos apresentados na sessão anterior, ainda outras estratégias repercutem a necessidade, sobretudo dada ante a aproximação de grupos de educadores às

Teorias Críticas da Educação brasileira, pela instalação da Assembléia Nacional Constituinte, que culminaria vigorosas ressonâncias à Constituição de 1988 (SAVIANI, 1999). Destacam-se dentre estas estratégias, talvez mais elucidativas do papel curricular ante o desenvolvimento das forças produtivas enquanto ferramenta de manutenção hegemônica de um conluio favorecido, ainda durante a Nova República, o Programa Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), o Parecer CFE nº 785/86 (6/11/1986), como também sua Resolução nº 6/86 (26/11/1986).

O PROTEC, deflagrado no mês de fevereiro de 1986 se fundamentou na reafirmação do ensino técnico-profissional. A insistência do governo por essa perspectiva de ensino valia-se da projeção de ações que minimizassem o estrangulamento do acesso ao ensino superior na medida em que se objetivava a capacitação do jovem recém-formado às exigências de um mercado de trabalho em expansão. A ambiciosa meta pela construção de novas escolas técnicas, em diversas cidades interioranas brasileiras, conseguiu forjar as indagações advindas das necessidades dos grupos subalternos, que em contraste à ideia de “novas alternativas para a qualificação profissional”, verdadeiramente tinham duas outras pautas de reivindicação, muito mais relevantes do ponto de vista da conjuntura educacional à época: abertura de cursos no período noturno e assistência para a manutenção e permanência do estudante na escola (ZOTTI, 2004).

A afirmação, ambicionada pelo PROTEC, de um currículo que priorizasse o ensino técnico-profissional, assim como a precoce capacitação para o mercado de trabalho, justifica o currículo enquanto instrumento conexo aos interesses de instituições que gerenciam, em maior amplitude, as relações sociais. Sobre o desfecho deste programa, Zotti (2004, p. 201) ressalta que seu “Balanço tão ambicioso [...] não foi positivo. Apenas 16 novas escolas foram construídas. Em contrapartida, [...] não poupou recursos para divulgar o PROTEC pela TV, pelos jornais e pelas revistas semanais (só estas receberam 21,6 milhões de cruzados em setembro de 1988)”.

Enquanto alvo fácil de retaliação, por parte do grupo de teóricos críticos que se ascendia no cenário educacional brasileiro, o PROTEC é negativamente avaliado por uma comissão de educadores e técnicos do Ministério da Educação ainda no ano de 1986, sendo acusado de privatista e puramente mantenedor de interesses governamentais, ante seu desinteresse para com o afrontamento dos verdadeiros problemas característicos do ensino.

Dessa comissão emerge a Proposta Nacional de Política para o Ensino de Segundo Grau, que duramente tece críticas sobre a dualidade conferida pela proposta curricular deste

grau de ensino, ainda conformado, naquele tempo, ao que se estabelecia na Lei 5.692/71, ou seja, uma orientação de ensino dicotomizada por dois eixos: educação geral e educação especial. Tais eixos, respectivamente se mostravam vinculados à orientação para o mercado de trabalho e à orientação para ingresso no ensino superior.

A obsolescência do que se mostrava estabelecido em lei foi confrontado pela comissão do Ministério da Educação, que projetava uma contraproposta de ensino, a partir da consideração da categoria trabalho humano enquanto princípio educativo, ou seja, valendo-se do entendimento desta categoria enquanto ação planejada do homem sobre a natureza, a fim de apreendê-la, transformá-la e compreendê-la a benefício próprio e/ou coletivo. Esse entendimento permitiu aliar o sentido da ação educativa a categoria em questão, na medida em que foi considerada toda atividade educacional enquanto educação para o trabalho, o que distingue da orientação trabalhista posta anteriormente, advinda da formação técnico-profissionalizante e do eixo “educação especial” contido na Lei nº 5.692/71 (ZOTTI, 2004).

Apesar de criticada, a estratégia do PROTEC é resguardada pelo CFE na medida em que este passa a ignorar, via Parecer CFE nº 785/86, a Proposta Nacional de Política para o Ensino de Segundo Grau, estabelecida pela comissão de educadores e técnicos do Ministério da Educação. Frente uma série de problemas levantados pela comissão, como “[...] disparidades de qualidade de ensino presentes nas diversas regiões do país; falta de aproveitamento de profissionais qualificados em virtude dos baixos salários; [elevado] índice de pobreza [...]; falta de material adequado [...]; horários de funcionamento das escolas [...]”; entre outros, o Parecer CFE nº 785/86 compreendeu ser muito complexo o processo de ensino e aprendizagem, produto da relação existente entre professor e aluno, para que a simples adoção de medidas normativas fosse apresentada como uma resolução plausível ao quadro educacional instaurado.

Para tanto sustentava que a melhoria da qualidade de ensino deveria se embasar na realidade particular conferida a cada instituição, grupo ou sistema de ensino. É possível situar o Parecer em questão, a partir de Zotti (2004), enquanto suprassumo da negligência aos problemas pertinentes à educação brasileira, a vista de que a seriedade dada à educação brasileira à época limitava-se ao entendimento de que as soluções deveriam partir das particularidades, logo necessitariam ser examinadas ante a individualidade de cada segmento escolar.

Ponto de chegada: o currículo como massa de manobra

A análise de Zotti (2004) aclara o quanto neste período, caracterizado pela grande repercussão dada às questões educacionais e curriculares, as estratégias governamentais brasileiras se valeram de um discurso altamente fundamentado em táticas de combate à pobreza, erradicação da desigualdade social e desemprego, como também do estabelecimento de metas para a ampla construção de um cenário de desenvolvimento social, a fim de dissimular a essência inclusa nos recém-formados interesses do bloco hegemônico conservador, em tempos de transição do Estado capitalista. O remodelamento curricular nos mais diferentes níveis de ensino, como exemplificado no exercício do Parecer CFE nº 785/86, tem em si, nas palavras de Calazans (2003, p. 16) “a retórica do melhor estilo liberal”, a vista de que as estratégias elegidas em prol de um discurso “democrático”, que influenciam enfaticamente na permutação dos componentes curriculares, eram determinações “[...] das relações sociais, econômicas, políticas e, sobretudo, do mandonismo dos ‘donos’ do poder no Estado capitalista [...]” (CALAZANS, 2003, p. 17).

Saviani (1999) compreende o período da Nova República enquanto um momento de transição entre a formulação de estratégias e planejamentos, caracterizado pela gestão tecnocrática do autoritarismo herdado desde o Regime Militar, e o oposto disto, ou seja, o descompromisso para com a esta formulação de estratégias e planejamentos, ainda sob o sustentáculo de uma gestão autoritária. Esse processo de transição, no campo educacional, reflete-se no PROTEC, no Parecer CFE nº 785/86, na Resolução nº 6/86 e em várias outras propostas fertilizadoras de um campo propício ao florescimento dos mecanismos dissimuladores da realidade segregacionista pela qual, em essência, opera o sistema de relações sociais do Estado capitalista. Calazans (2003, p. 19), ao discorrer acerca deste momento, o qual denomina “planejamento da ditadura do grande capital”, se pronuncia sobre a proposição destes mecanismos de dissimulação da realidade social:

No planejamento da ‘ditadura do grande capital’ o Estado promove, através de projetos econômicos e sociais (educacionais), formas de favorecimento aos mais pobres, provendo-os de ‘benefícios’, ‘ajuda’, via setores de alimentação, saúde, educação, habitação; diga-se, por meio das chamadas políticas sociais. [...] Utilizando-se de mecanismos do sistema educacional, especialmente daqueles que por definição destinam-se aos que buscam a escola pública, o Estado tenta mascarar os sistemas de relações sociais que dividem a sociedade. [...] Enquanto o operário, o camponês (dadas as relações sociais que comandam o capital) são suprimidos nas fábricas, no campo, o que faz aumentar as condições de dependência da classe trabalhadora, o Estado assume o papel de agente interventor, normalizador da ordem, multiplicando mecanismos que a escola possa encampar, como estratégia de sobrevivência dos despossuídos (a comida, o banho, os pais adotivos etc.) (grifos nossos).

Apesar de se mostrarem presentes, nos projetos educacionais constitutivos das políticas eminentes durante a Nova República, sinais de um discurso crítico, como evidencia Zotti (2004), é compreensível que esta criticidade se encontra tão-somente no campo do discurso, que enfaticamente encaminha mensagens de desenvolvimento e justiça social, serviço comunitário, acolhimento às reivindicações populares, educação democrática, e assim por diante.

A proposição de um discurso fundamentado nestas características não desacorda à prática que se observa nas escolas públicas brasileiras durante o período em questão. Essa assertiva é fundamental para se compreender a década de 1980, sobretudo, enquanto um momento de conflito travado entre grupos que defendiam a materialização destes discursos no campo da prática, e não somente enquanto estratégias dissimuladoras, e grupos defensores dos pensamentos conservadores, acordados ao que Calazans (2003, p. 19) denomina “planejamento da ditadura do grande capital”, logo também à omissão dos discursos no campo da prática, do acobertamento da realidade desigual que assegura a hegemonia e o favorecimento do bloco social dominante.

Este debate, no campo educacional, é favorecido tanto pelas diversas estratégias governamentais, quanto, em contrafogo, pelas propostas contrárias às aspirações destas estratégias. Posto a este íterim, o esforço de síntese do presente trabalho evidencia que o currículo se apresenta enquanto massa de manobra capacitada à consolidação dos almejos de ambas as tendências em confronto, ainda que evidente seja a impossibilidade desses almejos serem afirmados em conjunto, uma vez que se configuram de forma conflituosa.

Referências

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil – nas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter (Orgs.). **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Newton. **Teorias pedagógicas (porque estudá-las)**. Youtube, 29 abr. 2012. Disponível em <<https://youtu.be/uCHSUjiQjPQ>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

JAEHN, Lisete. **Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro**.

Tese (Doutorado em educação brasileira). Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, UNICAMP/FE, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

PONCE, André Luiz Godoy. **Florão da América**: o projeto do Brasil Grande, a política externa e a diplomacia presidencial durante o regime militar (1964-1973). Dissertação (Mestrado em História). São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP/FFLCH, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v.20, n. 69, dez. 1999.

_____. O legado educacional do “longo Século XX” brasileiro. In: _____.; ALMEIDA, Jane Soares de; Souza, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **O legado educacional do Século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. **Em Aberto**, v.12, n.58, p.117-128, abr/jun. 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.88, n.219, p.291-309, mai/ago. 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. **Quaestio – Revista de Estudos de Educação**, v.4, n.2, nov. 2002.

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