

AINDA ESTAMOS COM OS JESUÍTAS NA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA?
- UMA ANÁLISE DE CURRÍCULO -

Mary Rangel

Universidade Federal Fluminense
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Da indagação a motivação do estudo

A indagação sobre se “ainda estamos com os jesuítas na educação brasileira” aplicada ao currículo desperta a motivação de acompanhá-la na sua trajetória histórica, dos primórdios da educação brasileira até hoje. E como não é possível (não é viável) fazê-lo em todos os elementos que o seu conceito e sua prática alcançam, delimitou-se o estudo focalizando-o na construção formal básica, ou seja, na sua composição (básica) normativa, determinada em nível federal.

Assim, procura-se acompanhar, ao longo da história da Educação Brasileira, os conteúdos básicos (conteúdos de estudos gerais) determinados por normas (de alcance federal) ao currículo brasileiro.

Julgou-se a investigação oportuna pelas possíveis contribuições aos estudos de currículo, até por considerar que esses estudos, no Brasil, são (historicamente) recentes. Também recentes, como observa Furlan, são a divulgação e o uso comum do termo currículo, não só no Brasil, mas em toda a América Latina.¹

Ao tratar de currículo, este estudo orientou-se, então, por uma proposta específica: reconstruir a seqüência histórica da construção formal do currículo do ensino fundamental (1º grau) e médio (2º grau) no Brasil, dos jesuítas aos anos 90, observando a presença dos con-

teúdos básicos. Na especificidade da proposta, destaca-se a importância do registro da memória nesta seqüência.

Ainda quanto à especificidade da proposta, é relevante assinalar que ela se aplica a um primeiro momento do estudo. Entre os limites deste momento (em que predominou a análise descritiva, complementada por observações sobre o formalismo e artificialidade das normas) destaca-se o fato de não se ter aprofundado a discussão do contexto sócio-político de época. Essa discussão é o ponto focal do projeto de continuidade da pesquisa, procurando-se perceber nas entrelinhas das normas, como assinala Saviani (1986), os princípios e os interesses que as informam.

No curso deste momento específico do estudo, foram então analisadas questões afetas à construção básica (aos conteúdos básicos) do currículo, excluindo-se as que se referem à construção “especial”, relacionada à qualificação para o trabalho.

Selecionaram-se, para análise, os documentos (históricos, legais) que indicam (documentos principais) ou explicam a indicação (documentos complementares) de conteúdos básicos (conteúdos de estudos gerais), sem o compromisso de esgotá-los, mas de reunir uma amostra significativa, pela sua influência na constituição do currículo.

Quanto à abrangência ou alcance, foram selecionados documentos de maior projeção (repercussão) em âmbito nacional, excluindo-se as normas estaduais.

Não se excluam, entretanto, normas de maior projeção, referentes a determinadas capitânicas, ao município da Corte, ao Colégio Pedro II, ou ao Distrito Federal, quando se observou a particular consideração que, à época, receberam como “modelos” de aplicação nacional (Gomes, 1949).

O estudo da presença dos conteúdos básicos no currículo — observando elementos comuns, “supressões” (ou ausências), “retornos” e “ambigüidades” no trajeto de sua construção formal (ou seja, da sua composição decorrente de determinações normativas) — baseou-se, prioritariamente, em fontes primárias, representadas pelos documentos (que se convencionou chamar documentos principais e complementares) que a têm determinado.

A leitura dos documentos que se convencionou chamar “complementares” foi feita com atenção aos termos com que explicam a indicação de conteúdos pelos documentos principais.

As observações do “retorno” e da “ambigüidade”, especialmente destacadas na historiografia por Leon (apud Furlan, 1986, p. 24) orientaram as interpretações e análises.

Assim, o “retorno” (observando-se a volta da indicação de

conteúdos ao currículo) e a “ambigüidade” (observando-se o duplo sentido histórico de sucessivas normas que interferem na composição curricular, sem alterá-la significativamente e, também, sem repercutir significativamente na prática) foram “categorias interpretativas” (Leon, apud Furlan, 1986, p. 24) que, com muita prioridade, aplicaram-se aos dados deste estudo, apoiando a constatação de semelhanças ou equivalências na seqüência da construção formal do currículo.

Exemplificação de Dados

As questões que se apresentam, em seguida (ressalvados os os limites de estudo, seus documentos, percepções e alcance) exemplificam dados que neste longo percurso histórico, se revelaram nas análises.

Assim foi possível observar que:

- O termo “currículo” aparece pela primeira vez no Decreto-lei nº 4244, de 09 de abril de 1942, no seguinte trecho:

Art. 16. É permitida a realização do curso clássico, sem o estudo do Grego. Os alunos que optarem por esta forma de *currículo* (grifo nosso) serão obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial (Brasil, 1942, p. 24).

Essa constatação diferencia-se do Parecer nº 281, de 08 de junho de 1983 e do estudo de Araújo (1978), quando observam a primeira menção de currículo na Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. É interessante, também, lembrar Furlan (1986) quando assinala que no início dos anos 60 ainda não se utilizava, em vários países latino-americanos, o termo “currículo”. Considerando-se esse registro de Furlan, nota-se uma antecipação de quase vinte anos no caso brasileiro.

- A expressão e o conceito de “Currículo mínimo”, surgem com a indicação de 13 de setembro de 1962, como “núcleo necessário, porém não suficiente, à adequada formação cultural e profissional” (Brasil, 1962, p. 84).
- A expressão e o conceito de “Currículo pleno” encontram-se na lei 5692/1971 em termos que

“As disciplinas, áreas de estudo e atividades que re-

sultem das matérias fixadas (..) com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência constituirão, para cada grupo, o currículo pleno do estabelecimento” (Brasil, 1971, p. 59).

- No curso da construção formal do currículo, predominam as instituições normativas de conteúdos para o ensino médio ou secundário.
O ensino primário recebe maior atenção (neste conjunto de documentos de projeção nacional) nos seguintes períodos: período heróico (1549-1570), período das Reformas Capanema (1946) e décadas de 70 e 80.
- Na introdução dos termos da indicação de conteúdos encontra-se na sucessão dos documentos — e algumas vezes no mesmo documento — o uso indiscriminado de “cadeiras”, “estudos”, “matérias” e “disciplinas”.
- Diminuem, gradativamente, até os anos 60, as especificações ou detalhamentos nos termos da indicação dos conteúdos. Encontra-se, por exemplo, em 1911, “Geographia geral, chorographia e noções de cosmographia”; em 1942, “Geografia Geral e Geografia do Brasil”; em 1962, “Geografia”; a partir dos anos 70, “Estudos Sociais” ou “Geografia”.
- A partir dos anos 60, inicia-se uma “farta” legislação específica de currículo, no sentido em que, nesta pesquisa, considera-se “complementar”, ou seja, aquela que explica a indicação (determinação) de conteúdos ao currículo; também nesta época — início dos trabalhos do Conselho Federal de Educação — observa-se, pelos termos das normas, uma atenção especial aos conteúdos do currículo de nível médio.
- Nos documentos complementares (a exemplo dos Pareceres 77/62, 352/63, 51/64, 117/64, 331/64 do CFE), é possível observar, com maior constância, os seguintes termos:
 - Menções ao valor formativo de Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física;
 - explicações relativas aos termos da indicação legal do estudo de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e do Ensino Religioso;
 - explicações sobre conceitos de categorias curriculares, a exemplo de “disciplinas” ou “práticas educativas”, “núcleo comum” ou “parte diversificada”;

- explicações sobre competência de órgãos do sistema educacional na definição de disciplinas;
- explicações sobre objetivos de estudos;
- esclarecimentos sobre a situação — caráter obrigatório ou facultativo — de disciplinas no currículo.

Os conteúdos que recebem com maior frequência a atenção dos documentos complementares são: Educação Moral e Cívica, OSPB, Educação Física, Educação Artística, Ensino Religioso, Língua Estrangeira.

- A partir dos anos 60, nota-se, nos termos da indicação de conteúdos, a diminuição na quantidade de disciplinas obrigatórias e o aumento das opcionais.
- Nos anos 60 e 80 observam-se, em comum, as indicações de que se evitem incluir matérias no currículo por via legal (Parecer 47/1962; Parecer 99/1985 do CFE; Parecer 785/1986 do CFE).
- A indicação de áreas — no sentido de agrupamento de conteúdos numa mesma classificação — inicia-se com o decreto-lei 4244/1942 — “Línguas, Ciências e Filosofia e Artes” — e reaparece com o Parecer 853/1971 e Resolução 008/1971 do CFE: “Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências”.
- Observam-se “categorias” ou “classificações” de tipos de conteúdos nos documentos dos anos 40, 60, 70 e 80. Assim, encontram-se “disciplinas” e “práticas educativas” no Decreto Lei 4244/1942 e nas “Normas” de 1962 e nos documentos de Currículo dos anos 70 e 80; “núcleo comum”, “parte diversificada”, “educação geral” e “formação especial” em documentos dos anos 70 e 80.
As “categorias curriculares” tanto são definidas como são dispensadas, de acordo com as indicações dos documentos; assim acontece com “disciplinas e práticas educativas”, cuja “distinção” é “eliminada” nas indicações do Relatório do grupo de trabalho (1970) e “educação geral e formação especial”, cuja presença no currículo é dispensável pelo parecer 618/1982 do CFE.
- A abrangência dos termos da indicação de conteúdos diminui por orientação do Parecer 785/1986 do CFE, que substitui, em favor da “essencialidade” e “especificidade”, Comunicação e Expressão por Português e atribui à Matemática a categoria de “matéria”, à parte de Ciências.

A “essencialidade” proposta nos termos do parecer 785/1986 do CFE se expressa, então, no realce ao estudo de Português e Matemática e a “especificidade” na atenção a que se evitem termos abrangentes (como Comunicação e Expressão e Integração Social) e, também, na indicação específica de Matemática, na condição de “matéria”, à parte de Ciências.

- Constatam-se ainda, pela leitura dos documentos, dos jesuítas aos anos 90, semelhanças ou equivalências nos termos da indicação dos conteúdos. Mesmo no período pombalino, em que se interrompe a organização anterior, essas semelhanças ou equivalências podem ser observadas nos termos dos documentos que instituem as “aulas régias” (1759), cujos conteúdos se assemelham, no nível equivalente ao médio, aos indicados pela Ratio Studiorum. Ainda, no período pombalino, encontram-se em documentos que tratam do ensino em nível equivalente ao primário, a indicação dos mesmos conteúdos que integram as escolas de ler e escrever, de acordo com o plano de Nóbrega. “Leitura escrita e contas” são privilegiadas desde o plano de Nóbrega (1549) à exposição de Motivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), ao Parecer 785/1986 do CFE. Esse é um dos exemplos que comprovam a similitude dos termos da indicação de conteúdos no trajeto histórico da educação brasileira.
- Ainda, como semelhanças ou equivalências nos termos dos documentos, destacam-se algumas observações que acompanham a indicação dos conteúdos com uma certa frequência:
 - De 1911 a 1931, a indicação de “Línguas vivas” se acompanha da observação de “estudo prático”;
 - De 1854 a 1962, a indicação de “Música” se acompanha de exercícios de “Canto” ou “Canto Orfeônico”;
 - De 1827 aos anos 70, “História e Geografia” se apresentam acompanhadas ou da indicação específica do Estudo do Brasil ou da recomendação de que seja feito “especial”, “principal” ou “particularmente” este estudo;
 - De 1890 a documentos de 1925, 1942 e dos anos 70, “Moral e Cívica” recebe um sentido “formativo” e se acompanha da observação de que se integre ao estudo de todas as disciplinas do currículo;
 - De 1879 a documentos de 1946, 1961 e dos anos 70, “Reli-

- gião” se acompanha da observação de estudo facultativo aos alunos;
- Da Lei 4024/1961 à Lei 7044/1982, Português recebe a observação de “atenção especial” ou “especial relevo”. Essa mesma “ênfase” ao estudo de Português se apresenta nas recomendações do Parecer 785/1986 do CFE, com a diferença, apenas, de que a estende ao estudo de Matemática.
 - Na seqüência da indicação normativa de conteúdos, é possível reconhecer, pela constância de sua presença no currículo e pelo conceito dos estudos, que os integram, com esta mesma constância, as seguintes “áreas básicas de conhecimento”: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais; Ciências.
 - Ainda considerando a constância da presença de determinados conteúdos no currículo e o conceito que pode reuni-los num mesmo campo ou área de estudos, além das semelhanças ou equivalências observadas nos termos da sua indicação, é possível identificar (sem se deter em variações entre níveis ou graus de escolaridade, ou em especificações esporádicas de determinados documentos) a seguinte construção formal básica do currículo, delineada, historicamente (no seu conjunto), dos jesuítas aos anos 80:

Comunicação e Expressão:

Português, Línguas “clássicas” e “vivas” ou modernas;
Desenho, Música, Educação Artística;
Educação Física.

Estudos Sociais:

História; Geografia; Geofísica; Cosmografia;
Corografia; Estudos Sociais; Organização Social e
Política Brasileira; Educação Moral e Cívica;
Ensino Religioso.

Ciências:

Aritmética, Matemática, Geometria, Álgebra,
Trigonometria; Ciências Naturais, História Natural,
Noções de Coisas, Ciências Físicas e Biológicas,
Física, Química, Biologia, Programas de Saúde;
Filosofia, Lógica, Metafísica, Ética,
Sociologia (Noções ou Elementos),
Economia (Noções ou Elementos).

Ao mesmo tempo em que se pode delinear a configuração histórica do currículo na forma apresentada no item anterior, pode-se,

também, notar que determinados conteúdos se sobressaem, pela maior frequência e permanência de sua indicação, estando menos sujeitos a supressões e retornos; esses conteúdos — mais qualificados e consolidados nos termos da constituição do currículo brasileiro — são: Português, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística e Educação Física.

Pode-se, ainda, perceber que embora haja sucessivos documentos que tratam do currículo ao longo da história brasileira (com concentrações maiores nos anos 60 e 80), configurando o formalismo que se aponta em vários estudos, como os de Teixeira (1962), Horta (1985), Resende (1986), Saviani (1978) e Sander (1977, 1979), os seus termos não alteram, essencialmente, a composição curricular, o que demonstra, além da “ambigüidade”, a preferência histórica por determinados conteúdos.

A observação sobre a seqüência da composição curricular, dos jesuítas aos anos 90, permite, então, concluir que o currículo brasileiro tem apresentado, no seu trajeto histórico, pelas semelhanças ou equivalências e retornos da indicação de conteúdos, a mesma construção formal básica.

Ao se encontrarem a “leitura”, a “escrita” e o domínio das “contas” enfatizados desde os jesuítas, à Exposição de Motivos da LDB (1961), ao Parecer 785 do CFE, em 1986, pode-se perceber, na perspectiva do tempo histórico — quando se comparam com estudos sobre a educação brasileira, a exemplo de Teixeira (1962), Domingues (1985), Frigotto (1988), Patto (1990) —, que as indicações formais têm repercutido pouco na prática; mais uma vez, então, recorre-se às observações sobre o formalismo na educação brasileira, o que também explica a artificialidade das normas.

Identifica-se, ainda, o formalismo quando se nota que, embora conteúdos como Sociologia e Economia tenham recebido indicações ao currículo, não têm encontrado, entretanto, a correspondente consideração na prática, ou mesmo no próprio discurso oficial, a exemplo das “decisões básicas do planejamento escolar” (Brasil, MEC, 1979) que não fazem referência à recomendação desses conteúdos pelo parecer nº 871 do CFE, de 11 de agosto de 1972. Essa observação talvez possa ser associada à do entendimento desses conteúdos como “parte diversificada do currículo”. Embora o Parecer 871/1972 do CFE destaque (e, até com bastante ênfase), o valor educativo dessa “categoria” curricular, o seu sentido opcional a distingue, em termos de julgamento de valor (e prioridade), do “núcleo comum”.

Ao observar-se que, de 1927 aos anos 70, “História e Geografia”

se apresentam acompanhadas, ou da indicação específica de estudo do Brasil, ou da recomendação de que seja feito “especial”, “principal” ou “particularmente” esse estudo. Ao se comparar essa observação — que se pode considerar uma constante histórica — com estudos, como os que a Universidade Federal Fluminense vem realizando sobre as provas dos exames vestibulares, apontando a maior dificuldade dos alunos (e isso até mesmo pela “elite” que tem acesso a esses exames) em relação a questões afetas à realidade brasileira, *mais uma vez se comprova a artificialidade do discurso, inerente ao formalismo da educação brasileira.*

A artificialidade do discurso também se revela no fato de que os conteúdos, definidos em normas de projeção nacional, recebem um “tratamento” de importância, seja nos termos do plano de Nóbrega (1549), seja nos termos do Parecer 785/1986 do CFE; essa importância, entretanto, esvazia-se na prática, reduzindo-se ao “barateamento” ou “aligeiramento” observados no cotidiano da escola (Domingues, 1985; Freitas, 1989).

Considerações Finais

Menos no sentido de “conclusões” e mais no de considerações finais do estudo — frisando-se, novamente, os seus limites — destacam-se duas observações:

- 1ª. Nos termos da indicação normativa de conteúdos observa-se (pelas semelhanças, equivalências ou retornos) a mesma construção formal básica do currículo, dos jesuítas aos anos 90; nessa construção, os conteúdos mais permanentes, historicamente consolidados — menos sujeitos a supressões e retornos — são: Português, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológica, Educação Artística e Educação Física;
- 2ª. Comparando os termos dos documentos com estudos sobre o cotidiano da escola (Domingues, 1985; Freitas, 1989; Patto, 1990) observa-se que a determinação formal dos conteúdos ao currículo não tem sido (por diversas e complexas razões sociais e pedagógicas) uma ressonância na prática, a ponto de garanti-los, nos termos do discurso. Esse é um dos aspectos do formalismo instalado na educação brasileira.

Essas duas observações — associadas — argumentam em favor de responder que ainda (na composição do currículo e no plano ideal

em que permanecem as normas) estamos com os jesuítas na Educação brasileira.

Chega-se então a esse momento de expectativa e apelo à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com um grande (e antigo) desafio: vencer a artificialidade do discurso, realçando-se o princípio de que a prática é a sua origem e finalidade. Nesse sentido, realça-se, também, a importância do conceito de prática discursiva e dos critérios que a orientam.

Considerando-se, então, em Leon (apud Furlan, 1986) a importância das interpretações do “retorno” de conteúdos ao currículo e da “ambigüidade” de sua permanência, apesar das insistentes interferências normativas, pode-se perceber que não só a composição básica do currículo brasileiro permanece no curso de sua história, como também (observando-se os índices de evasão, repetência e marginalidade escolar) permanece o esvaziamento, na prática, do discurso formal (detalhista, como se pôde notar na exemplificação de dados) que a tem determinado.

Assim, complementando a análise descritiva da composição do currículo (observando-se a quantidade, diversidade e especificidade de dados que a ela se referem) sublinham-se os problemas de excessos de normas, da sua artificialidade e do descompromisso com a prática. E o compromisso com a prática do currículo está no compromisso com a prática social e com o conhecimento que essa prática reivindica.

Portanto, ao se pensar em prática (pedagógica e social) pensa-se também que o conhecimento — substância do currículo — é um direito básico do povo; o currículo básico (os conteúdos básicos que o integram) reveste-se, então, de uma prioridade especial na perspectiva deste direito.

Na verdade, a relevância do conhecimento é uma constatação que vem desde a antigüidade e se consolida (na filosofia, na sociologia, na literatura de currículo) nos dias atuais, que a projetam para o próximo século.

A perspectiva da continuidade do estudo da construção formal do currículo inclui o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com especial atenção ao Projeto da Câmara dos Deputados (1990)². Uma análise dos termos deste projeto permite observar a permanência da obrigatoriedade da “Língua Portuguesa e da Matemática”, assim como do “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Art. 34), incluindo-se também, como obrigatórios, o “ensino da arte” (Art. 35) e da “Educação Física” (Art. 36). As “Práticas Desportivas”, os

“programas de saúde”, a “educação ambiental” e a “iniciação tecnológica” recebem menções especiais no Projeto.

É interessante notar também, nos termos da nova Constituição (1988) e do Projeto de LDB, o retorno das expressões “ensino fundamental” e “ensino médio”, em lugar de “ensino de 1º e 2º graus”.

Entretanto, o grande desafio será menos o dos novos (ou antigos) termos da indicação de conteúdos, mas o da possibilidade e condições da sua realização séria — competente e consciente — na prática.

Observa-se, finalmente, que a discussão sobre os conteúdos básicos do currículo — sua qualidade pedagógica e social — alcança muitos e diversificados elementos, em vários planos dessa discussão. No plano político, incluem-se a questão do compromisso do estado e do poder político (de reivindicações, de exercício de direito) da sociedade civil. No plano pedagógico, incluem-se o questionamento da supremacia das “disciplinas essenciais” ou “cadeiras cativas” do currículo (Moreira, 1991, p. 48)³, a discussão de alternativas de estudos que possam acrescentar contribuições ao interesse emancipatório e outras tantas questões que se sintetizem e se consubstanciam nas circunstâncias da prática na sala de aula.

E é na prática de sala de aula (nas suas condições reais) que se supera, em favor do compromisso com o direito popular ao conhecimento, o plano ideal em que têm permanecido (desde os jesuítas) os termos e propostas da construção normativa do currículo.

Notas

- 1 Segundo Furlan (1986), no início dos anos 60 ainda não se utilizava, em vários países latino-americanos, a palavra “currículo”. Em apoio à sua afirmação, o autor recorda que a publicação de *The Child and the curriculum* (Dewey, 1902) pelas Éditions Losada de Buenos Aires, em 1962 recebeu o nome de a criança e o programa escolar. O termo “currículo” foi portanto substituído por “programa”.
- 2 Pela consideração acadêmica a esse Projeto e pelo seu encaminhamento político, é possível que, no momento da publicação deste texto, ela já se tenha transformado (com algumas alterações) em Lei.
- 3 Como “disciplinas essenciais” ou “cadeiras cativas” Moreira (1991, p. 48) aponta: Português, História, Geografia e Ciências.

Referências Bibliográficas

Estudos:

ARAÚJO, Tania Gonçalves de. Um estudo do significado de currículo. *Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, V. 5, n. 1, p. 89-92, jun. 1978.*

- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Substitutivo Angela Amin. Brasília, 1990.
- DOMINGUES, José Luiz. *O cotidiano da escola de 1º grau, o sonho e a realidade*. São Paulo: PUC, 1985, Tese de Doutorado.
- FREITAS, Lia. *A produção de ignorância na escola*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutivo; um (re)exame das relações entre produção e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FURLAN, Alfredo. *Curriculum et société; analyse du discours sur la planification de la pratique éducative*. Paris, Université de Paris V René Descartes, 1986. Thèse du Doctorat.
- GOMES, Alfredo. Da seriação das disciplinas no ensino secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, V. 35, p. 27-39, jan./abr., 1949.
- HORTA, José Silvério Baia. Planejamento Educacional. In: MENDES, Dumerval Trigueiro. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985, p. 195-239.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o ensino de currículos e programas no Rio de Janeiro. *Revista ANDE*, ano 10, n° 17, p. 41-50, 1991.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: Quairós, 1990.
- REZENDE, Antonio Muniz de. Administrar é educar ou deseducar? In: *O saber e o poder na Universidade: dominação ou serviço?* São Paulo: Cortez, 1986, p. 31-45.
- SANDER, Benno. *Educação Brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1977.
- . Formalismo e administração educacional no Brasil. *Revista de Educação AEC*. Rio de Janeiro, v. 8, n° 34, p. 33-50, 1979.
- SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira, estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.
- TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 37, n. 36, p. 59-79, abr./jun. 1962.

Documentos pela Ordem Cronológica:

Documentos Principais:

- PLANO de Estudos no período heróico: Recomendações dos Regimentos. Portugal, 1548; Plano de Nóbrega. Brasil, 1549- 1570. In: MATTOS, Luiz Alves. *Primórdios da educação no Brasil: O período heróico — 1549 a 1570*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958. p. 31-76.
- RATIO STUDIORUM: Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. Portugal, 1590: In: FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952. p. 119-229.
- ALVAR RÉGIO em que se extinguem todas as escolas reguladas pelo método dos jesuítas e se estabelece o novo regime; Diretor de Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica. Portugal, junho, 1759. In: ANDRADE, António Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1978, p. 157-164.
- EDITAL de D. Tomás de Almeida, de 28 de Junho de 1759, com instruções sobre a reforma. Portugal, 28 de julho de 1759. In: ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1978. p. 189-191.
- BRASIL. Decreto nº 8660, de 05 de abril de 1911. Aprova o regulamento para o Colégio Pedro II. *Collecção das Leis [da República dos Estados Unidos do Brazil]*, Rio de Janeiro: [s.n.], 1914, v. I, p. 512.
- . Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. *Collecção das Leis [da República dos Estados Unidos do Brazil]*, Rio de Janeiro: [s.n.], 1915, v.2, p.1107.
- . Decreto-Lei nº 4244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Coleção das Leis [da República dos Estados Unidos do Brasil]*, Rio de Janeiro: [s.n.], 1942, v.3, p.20.
- . Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Coleção das Leis [da República dos Estados Unidos do Brasil]*, Rio de Janeiro [s.n.], 1962, v.4, p.67.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Normas para o ensino médio. *Documenta*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 15. mar., 1962.
- . Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. *Habilitações profissionais no ensino de 2º grau*. Brasília: [s.n.], 1972, p. 43.
- . Parecer nº 871, de 11 de agosto de 1972. Matérias da parte diversificada do currículo de 1º e 2º graus para o sistema federal. *Documenta*. Brasília, nº 141, p.357. ago., 1972.
- . Lei nº 7044, de 12 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei

nº 5692, de 11 de agosto de 1971. *Coleção das Leis [da República dos Estados Unidos do Brasil]*, Rio de Janeiro: [s.n.], 1982, v.5, p.75.

———. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, dez. 1990.

Documentos Complementares:

BRASIL. Exposição de Motivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 36, p. 5-22, maio/ago. 1948.

———. Parecer nº 47, de 13 de abril de 1962. A presença de desenho no ensino de grau médio. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 2, p. 200, maio de 1962.

———. Parecer nº 77, de 15 de junho de 1962. O ensino de Religião na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 60. Jul., 1962.

———. Indicação de 13 de setembro de 1962. Normas sobre currículo. *Documenta*, Rio de Janeiro, nº 8, p. 87, out., 1962.

———. Parecer nº 352, de 8 de Novembro de 1963. O ensino de Francês no Curso Médio. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 21, p. 52. nov., 1962.

———. Parecer nº 51, de 13 de março de 1964. Ciclo Artístico no Curso Secundário. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 45. abr., 1964.

———. Parecer nº 117, de 30 de abril de 1964, Sobre o ensino de Educação Moral e Cívica em estabelecimentos de Ensino Médio. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 15, jul., 1964.

BRASIL. Parecer nº 331, de 12 de novembro de 1964. As artes na formação da adolescência. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 84. dez., 1964.

———. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório do Grupo de Trabalho*. Brasília: [s.n.], 1970. p. 1.

———. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971. Define a doutrina do currículo segundo a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. *Habilitações profissionais no ensino de 2º grau*. Brasília: Expressão e Cultura, 1972, p. 43-70.

———. Ministério da Educação e Cultura. *Modelo de planejamento curricular*: Decisões básicas do planejamento curricular. Brasília: Departamento de Ensino Médio, 1979.

———. Parecer nº 618, de 02 de dezembro de 1982. Conseqüências decorrentes das alterações introduzidas pela Lei nº 7044/82 na Lei nº 5692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. *Documenta*, Brasília, n. 265, p. 2. dez., 1982.

- . Parecer n° 281, de 8 de junho de 1983. O currículo de 1° e 2° graus na Lei n° 7044/82. *Documenta*, Brasília, n. 270, p.17. jun., 1983.
- . Parecer n° 99, de 27 de fevereiro de 1985. Proposição apresentada no 28° Congresso Estadual de Municípios objetivando a inclusão da Matéria “Defesa do Meio Ambiente” no currículo das escolas estaduais e municipais de 1° e 2° graus de todo o país. *Documenta*, Brasília, n° 290, p.14. fev., 1985.
- . Ministério da Educação. Conselho Federal da Educação. Parecer n° 785, de 06 de novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para o ensino de 1° e 2° graus. *Documenta*, Brasília, n. 311, p. 21. nov., 1986.