

## A gênese das Teorias Críticas do Currículo no contexto educacional brasileiro

Critical Curriculum Theories genesis in Brazilian educational context

*La génesis de las Teorías Críticas del Currículum en el contexto educativo brasileño*

Júlio César Apolinário Maia – Universidade Federal de Jataí (UFJ)

Eulália Gonçalves Souza Oliveira – Universidade Federal de Jataí (UFJ)

Michele Silva Sacardo – Universidade Federal de Jataí (UFJ)

### RESUMO

O presente texto, cuja tipologia por delineamento assume caráter bibliográfico, tem por objetivo demarcar a emergência das Teorias Críticas do Currículo em solo brasileiro. Para tanto, adota, como ponto de partida, a criação dos programas de pós-graduação durante o Regime Militar, ocasião em que o caráter tecnicista, aliado aos campos educacional e curricular, abrandado pelas próprias cobiças da Ditadura Militar, sofre constantes retaliações. Aprofunda-se, durante a segunda seção, o 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. A terceira seção aponta o florescimento das teorizações críticas acerca do currículo ainda sob a conjuntura da Nova República. O esforço de síntese evidencia como o currículo, no íterim da década de 1980, consubstanciava tanto interesses de grupos conservadores, quanto de grupos progressistas, refletindo assim o embate travado entre ambos.

**Palavras-chave:** Teorias Críticas do Currículo; história do currículo; história da educação brasileira.

### ABSTRACT

This text, that assumes bibliographic character, aims to delimit the Curriculum Critical Theories emergence in Brazil. It adopts, as a starting point, the postgraduate programs creation, during the Military Regime, occasion in which the technicist character, allied to the educational field, and specifically to the curriculum, softened by the greediness of the Dictatorship, suffers retaliations. During the second section The text dicusses the direction given to criticisms about the curriculum's role, due to the need for its articulation with political, economic and socio-cultural relations, during the New Republic early days. The third section points to the flourishing of critical theorizing about the curriculum still under New Republic conjuncture. The synthesis effort shows how the curriculum, in the mid-1980's, considers both the interests of conservative groups and progressive groups, thus reflecting the clash between them.

**Keywords:** Critical Curriculum Theories; curriculum history; Brazilian education history.

## RESUMEN

El presente texto, cuya tipología de delineamiento asume carácter bibliográfico, tiene como objetivo demarcar el surgimiento de las Teorías Críticas del Currículo en suelo brasileño. Con este fin, adopta como punto de partida la creación de programas de posgrado durante el Régimen Militar, ocasión en la cual el carácter técnico aliado al campo educativo y específicamente al currículum, suavizado por la propia codicia de la Dictadura, sufre constantes represalias. Se profundiza, durante la segunda sección, la dirección dada a las críticas sobre el papel del currículo, debido a la necesidad de su articulación con las relaciones políticas, económicas y socioculturales, durante el comienzo de la Nueva República. La tercera sección señala el florecimiento de las Teorías Críticas sobre el Currículo aún sobre la coyuntura de la Nueva República. El esfuerzo de síntesis muestra cómo el currículo, en el ínterin de la década de 1980, considera tanto los intereses de los grupos conservadores como de los progresistas, reflejando así el choque entre ellos.

**Palabras-clave:** Teorías críticas del currículo; historia del currículo; historia de la educación brasileña.

## Ponto de partida: reorientação curricular às vias tecnicistas do Regime Militar

Uma pesquisa (cuja tipologia por delineamento afirma-se bibliográfica) que se dispõe a demarcar, no campo da história da educação brasileira, a análise acerca da herança das Teorias Críticas do Currículo ao contexto nacional (objetivo da presente investigação), deve pressupor uma conjuntura de questionamentos, reivindicações e anseios pela transformação de um aparato educacional que se vinha mostrando ineficiente no quesito universalização<sup>1</sup>.

A emergência de debates e especulações acerca desta conjuntura, como relata Saviani (2006, 2013), advém de um importante legado histórico aprovado pelo Conselho Federal de Educação (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 se terem aliado ao projeto “Brasil Grande”<sup>2</sup>, estabeleciam, como conduta, o incentivo à modernização e aproximação do país à

<sup>1</sup> O conceito de Teoria Crítica do Currículo, assumido pela presente investigação, toma como mote o confronto das Teorias Críticas da Educação, na altura das décadas de 1970, em nível norte-americano e europeu, às Teorias Tecnicistas (SAVIANI, 2005, 2012, 2013). Tal confronto, jogando luz na formulação de novas concepções curriculares ao longo desta década, concebe um novo conceito de currículo, que passa a recriminar o caráter segregacionista cultivado pela escola capitalista sob a égide tecnicista e, em algumas ocasiões, valer-se da escola socialista como alternativa ao limite alcançado pelo componente educacional capitalista e por suas contradições. No compasso dos “movimentos revolucionários” da década de 1960, apresentados por Cambi (1999), e das teorias educacionais críticas, emergidas no transcurso da década de 1970, o movimento crítico do currículo apresenta-se, de forma semelhante, no Brasil, argumenta Moreira (1990). Tal movimento acompanha a inflexão movida pelo amadurecimento do componente educacional com a penetração das Teorias Críticas da Educação durante a “redemocratização”. A universalização do componente educacional, neste sentido, é designativa das Teorias Críticas da Educação e, conseqüentemente, do Currículo.

<sup>2</sup> Projeto por meio do qual os governos militares buscaram transformar a nação brasileira em uma espécie de potência capacitada ao exercício da liderança entre os países componentes do continente

ótica economicista e tecnicista norte-americana, ou seja, almejavam, sobretudo, a integração do país ao modelo capitalista de mercado, por vez caracterizado pela disparidade da propriedade dos meios de produção.

Saviani (2006, 2013) enfatiza também que, apesar da aproximação destes programas às necessidades enxergadas pelos governos militares com relação à ótica modernizante do país, as contradições existentes no campo educacional brasileiro fizeram emergir um pensamento crítico, ainda que não predominante, no esteio da produção científica desses programas.

O fruto do diálogo crítico cunhado pelos programas de pós-graduação mencionados por Saviani (2006, 2013) é também elucidado por Duarte (2012), ao dialogar sobre a existência, a partir da década de 1980, de uma intensificação dos debates acerca das teorias pedagógicas.

Este teórico destaca, em meio à efervescência das ideias suscitadas pela década em questão, a primeira Conferência Brasileira de Educação, realizada no ano de 1980, na qual o professor Dermeval Saviani, ao apresentar parte do texto que comporia, dois anos depois, sua 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 responsabiliza-se pela edificação das reflexões críticas de uma série de autores que contestam a configuração assumida pelo componente educacional brasileiro nos anos do Regime Militar, tanto a partir de uma frente acadêmico-científica, que se voltava à contestação das políticas públicas educacionais em vigor à época – e à necessidade de erradicação destas perante 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 ao contexto socioeconômico quanto ao político, ocorridas durante o período histórico retratado, favoreceu o desenvolvimento de uma perspectiva crítica para a análise das questões educacionais.

Dentre estas questões apresentaram-se as discussões acerca do papel curricular, que cada vez mais recebiam contributos críticos especulativos de uma estratégia de superação dos preeminentes modelos tecnicistas alusivos ao Governo Militar. Tais modelos ganhavam notoriedade, com a ascensão do Regime Militar, em função da supremacia político-econômica norte-americana durante a Guerra Fria.

Destarte, os acordos de cooperação estabelecidos entre Brasil e Estados Unidos da América refletiram-se numa política educacional fortemente influenciada pelos ideais norte-americanos de eficiência e controle social. Estes ideais foram

---

sul-americano. Tal projeto, considera Ponce (2015), faz menção a uma antiga aspiração nacional: a edificação do “Brasil Potência”.

importados via metodologias e materiais didáticos, assim como se caracterizaram pela representatividade no sistema educacional brasileiro durante o período militar.

O desencadeamento de uma necessidade de resistência, contudo, ante o vislumbre da redemocratização, aos fins deste período, mostrou-se evidente, assim como fomentou discussões, acerca do currículo brasileiro, centradas numa perspectiva crítica e mobilizada por novos conceitos (tratando-se 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 referentes à transição entre as décadas de 1970 e 1980, sugere sobre o resultado do desgaste do Regime Militar:

[...] aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e 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, é configurado pela crítica ao tecnicismo, assim como pelo afastamento aos modelos educacionais influentes durante o período do Regime Militar.

Souza (1993) revela que, frente à necessidade de se contrapor aos modelos educacionais em voga durante o período ditatorial, a produção científica relativa ao currículo, na década de 1980, é intensificada em comparação às décadas anteriores. A elevação de tal produção sugere objeção dos estudos vinculados ao campo educacional com a influência tecnicista norte-americana da década de 1970.

O favorecimento de significativas análises críticas sobre os problemas enfrentados pelo componente educacional brasileiro está vinculado ao ampliado número de pós-graduações emergidas do projeto “Brasil Grande”, criado durante o Regime Militar, em fomento à ampliação da pesquisa científica em educação de caráter tecnicista, assim como do marco teórico positivista.

Contabilizam-se vinte e seis dissertações de mestrado em educação ao final da década de 1970. As teses, oriundas de projetos de doutoramento na área em questão, por sua vez, atingiam o número de sete (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 do componente educacional brasileiro, sobretudo, das possíveis estratégias de enfrentamento de seus problemas, fato que repercutiu sobre a necessidade de aprimoramento de uma tradição pedagógica autônoma. Tal necessidade esclarece a crescente produção bibliográfica,

ressaltada por Souza (1993), acerca da representatividade do caráter crítico em análises sobre o papel curricular.

A autonomia característica do aprimoramento desta tradição pedagógica valia-se da 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 brasileiro (MOREIRA, 1990).

Com efeito, o ponto de partida para o enaltecimento do pensamento crítico sobre o papel curricular, em solo brasileiro, pode ser demarcado na proliferação destas produções acadêmico-científicas e difusão destes espaços institucionais representativos da sociedade civil brasileira. Da importância de contrariar a perspectiva tradicional, assumida pelas Teorias Tecnicistas da Educação, essas produções passaram a se indagar sobre a reorientação do papel curricular no esteio do componente educacional nacional. Logo, tais indagações encontraram, com a chegada da Nova República, novos contornos, investigados na seguinte seção.

### **Democracia revestida: o papel curricular na Nova República como expressão de interesses socioeconômicos conservadores**

O cerne das discussões críticas que se tornaram influentes entre os educadores durante a Nova República caracterizou-se pela erradicação do fracasso escolar, advindo do problema da marginalização, de uma camada da população brasileira, em relação ao 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 subjacências e dissimulações incorporadas no papel curricular. Souza (1993), com relação a tal evidência, aponta o papel curricular sendo problematizado a partir de relações políticas, econômicas e socioculturais da realidade brasileira. Tal autora preconiza, ainda, a substituição de uma análise descritiva, acerca deste papel, por uma abordagem dialética de natureza sociológica. Isso demonstra a conformidade, existente entre os estudos do campo da educação e aqueles especificamente direcionados às reflexões sobre o currículo, quanto ao rearranjo da configuração do componente educacional brasileiro após o Regime Militar.

A reconfiguração do sistema educacional brasileiro, à via de subjacências e dissimulações evidenciadas nas análises críticas acerca do papel curricular, mostrava-se necessária na medida em que o Governo da Nova República (Governo Sarney [1985-90]) revestia, com um discurso democrático, os antigos interesses tecnicistas elucidados pelo 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, se mostravam ainda vigentes sob a configuração do sistema educacional brasileiro, durante a Nova República, realçando todo seu caráter técnico e utilitarista de outrora (ZOTTI, 2002, 2004).

Os movimentos críticos, emergidos no contexto nacional durante o final da década de 1970 e início da década de 1980, expressaram-se a partir de uma Análise Relacional<sup>3</sup> do currículo. Tal expressão sugere como estes movimentos avistaram uma espécie de afirmação de poder, sob respaldo democrático, na elaboração de mediadores e determinantes das necessidades individuais da população brasileira. Tal afirmação encontrava, no vislumbre de uma perspectiva democrática de escolarização, a possibilidade de levar a cabo as necessidades e os interesses dos grupos sociais subalternos. Grupos desfavorecidos em função das condições societárias assinaladas pela desigualdade, como também pelas influências internacionais tecnicistas e progressivistas repercutidas, ainda que na forma acolhedora de um discurso democrático, no contexto educacional brasileiro.

Fica evidente, em Moreira (1990), como a reivindicação proposta pelas Teorias Críticas do Currículo valia-se da ultrapassagem do falso caráter democrático cunhado pelos conluícos conservadores durante a Nova República, isto é, não intuía a simples inserção das camadas populares ao contexto educacional, tampouco a neutralidade existente no discurso de expansão e universalização da escolarização.

Dois são os exemplos, recordados por Moreira (1990), ao evidenciar a presença do caráter “democrático” contido nos documentos normativos e oficiais referentes ao contexto educacional da década em questão: o Terceiro Plano Setorial de Educação, Cultura e Esportes (BRASIL, 1980) e o documento Educação Para Todos, de 1985 (BRASIL, 1985).

O primeiro destes exemplos caracterizava-se pela ênfase dada à necessidade de ampliação dos recursos educacionais em áreas rurais, favelas e periferias urbanas. Propunha, em função desta necessidade, estratégias de compensação dos precários serviços educacionais que vinham sendo ofertados às camadas populares da época (BRASIL, 1980). Ao mesmo tempo, sugeria uma espécie de “currículo apropriado” a estes segmentos populacionais, que aproveitaria os recursos locais e abriria olhares

---

<sup>3</sup> Tipo de análise do currículo elaborada por Michael Apple (1989, 2006), teórico cuja repercussão das obras tem desencadeado, desde a década de 1980, novas especulações acerca do papel curricular sobre os educadores brasileiros. Tal análise pensa o currículo a partir de uma elucidação do processo beneficiário de alguns grupos e classes em detrimento a outros subalternos, com base nas relações estabelecidas entre as forças socioeconômicas e 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.



às necessidades e possibilidades socioeconômicas e culturais dos grupos sociais subalternos (BRASIL, 1980).

O segundo exemplo diz respeito à política educacional do Governo Sarney (1985-90), motivada pela universalização do componente educacional. O documento em questão amparava-se nos ideais de democracia e justiça social para reivindicar a gratuidade e obrigatoriedade da educação (BRASIL, 1985). Considerava também a importância do conteúdo curricular para o fortalecimento destes ideais, assim como a relevância social e cultural dos grupos sociais subalternos no processo de produção de conhecimento (BRASIL, 1985).

A análise destes documentos, ao buscarem relacionar contexto sócio-econômico-político e questão educacional e curricular, expressa o quanto as políticas educacionais (como também curriculares) são produtos de relações sociais de maior amplitude: por serem frutos dessas relações, buscam atender necessidades econômicas e políticas favoráveis ao desenvolvimento social (ainda que tal desenvolvimento esteja intimamente articulado à manutenção hegemônica do projeto burguês de sociabilidade). Entretanto, mesmo que se demonstrasse sensível às reivindicações subalternas, parece seguro assumir que, no esteio do projeto burguês de sociabilidade, esse cenário tende sempre a ser rearranjado em favor da garantia dos interesses dominantes, haja vista que são esses os interesses dos grupos que detém os meios de transformação das políticas educacionais e curriculares, isto é, os grupos dominantes, representativos da cíclica afirmação ideológica e consolidação hegemônica da burguesia.

A sensibilidade às reivindicações subalternas é bem evidenciada nos dois documentos exemplificados por Moreira (1990). A política educacional precedente ao Regime Militar, sobretudo, resgatada a partir do segundo documento exposto, Educação para Todos (BRASIL, 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 todos, pode, democraticamente, revestir-se e, ao mesmo tempo, compactuar com a reprodução de interesses socioeconômicos de um conluio conservador.

O discurso fundamentador do segundo documento supramencionado amparava-se no reconhecimento da influência cultural dos grupos sociais subalternos, como também na ênfase social postulada às necessidades destes grupos, enquanto elementos fundamentais para a configuração do processo de produção do conhecimento.

Somados à ênfase na relação do conhecimento com a cultura do aluno, dois outros elementos conformavam-se 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: i) a necessidade da alfabetização em massa; e ii) a organização e adequação do conteúdo curricular. Estes três elementos despontaram, nos debates suscitados durante os diversos congressos, encontros e seminários organizados pelas associações e instituições da sociedade civil, como cada vez mais influentes na promoção de discussões acerca do cenário educacional brasileiro (ZOTTI, 2004). O estudo pedagógico acerca do currículo, em função das promulgações dispostas tanto no Plano Setorial de Educação, Cultura e Esportes (BRASIL, 1980), quanto no discurso alavancado pela política Educação para Todos (BRASIL, 1985), passa a ser alvo das conferências brasileiras educacionais à época.

A universalização do ensino de primeiro grau foi apresentada como preocupação máxima das políticas educacionais durante a Nova República frente à recriminação de grande parte dos educadores brasileiros do enrijecimento do tecnicismo disposto durante o Regime Militar. Tal universalização acordava, para além de propostas políticas arranjadas em documentos normativos oficiais, a produção científica de um coletivo de educadores críticos que se apropriaram das discussões que vinham sendo desenvolvidas durante as conferências, como também do estudo acerca de experiências internacionais reportadas por autores críticos sobre da escolarização das camadas desfavorecidas (MOREIRA, 1990).

A preleção “democrática”, tão enfatizada nesses documentos oficiais, passa a ser alvo de recriminação entre esse coletivo de autores brasileiros críticos que, sob respaldado das influências estrangeiras, escrevem sobre o problema da universalização do ensino de primeiro grau durante o período em questão (ZOTTI, 2002). Tais recriminações aliavam-se ao estudo do currículo na medida em que a concepção de defesa da escolarização dos grupos sociais subalternos, advinda deste coletivo crítico, tende a se divergir entre diferentes educadores. Embora houvesse concordância entre as características que orientavam esta tendência crítica de educadores, que surge na década de 1970 e tem seu auge durante a década de 1980, o discurso que pairava sobre a concepção de currículo passa a se tornar heterogêneo (MOREIRA, 1990).

Os documentos oficiais, salienta Zotti (2004), propostos durante a Nova República ante a preocupação com o fracasso escolar de primeiro grau, ressaltam o currículo como ferramenta propícia ao benefício de grupos sociais dominantes no sentido 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 afetavam o



contexto educacional brasileiro, o currículo necessitaria de um novo revestimento: para tanto, se guarneceria, a partir destes documentos oficiais, de um caráter “democrático” e “social”, em vista de que somente assim faria jus à erradicação dos problemas que assolavam o componente educacional brasileiro.

Quanto mais estudavam acerca do currículo “democrático” e “social”, os núcleos compostos por educadores críticos, que, de forma concomitante, se revelavam nos debates públicos sobre o cenário político-educacional brasileiro, mas compactuavam com a ideia da inexistência de democracia e sociabilização nos documentos normativos oficiais.

Há evidências de que o plano “Educação para Todos”, 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 à ampliação da merenda escolar, em detrimento dos problemas capitais que afligiam a realidade educacional brasileira naquele tempo.

Zotti (2004, p. 199) analisa da seguinte forma o contexto em que se apresentava 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.

Fica claro que, apesar de tais documentos normativos se caracterizarem por uma proposta política empenhada na participação dos grupos sociais subalternos e, conseqüentemente, na valorização de conteúdos curriculares que assegurassem o acesso à cultura desses grupos, enfatizando inclusive o processo de elaboração do saber como produto do resgate da importância social atribuída à erradicação do problema da marginalidade, ironicamente, também se caracterizavam por uma prática assistencialista, populista e antidemocrática.

O ideal democrático representativo do cenário educacional do Governo Sarney (1985-90), durante a Nova República, viabilizava a projeção do papel curricular como alvo de manutenção de interesses aliados aos grupos sociais dominantes. “Educação para Todos” admite este entendimento a vista de que, enquanto cerne das políticas educacionais motivadas à alteração do cenário que apontava a educação brasileira durante o Regime Militar, este documento comportava, na prática, a afirmação de instrumentos que compartilhavam o mesmo caráter autoritário constitutivo do Regime Militar (VIEIRA, 2007).

Não obstante o enaltecimento de um movimento crítico, por parte dos organismos e das instituições da sociedade civil brasileira, alusivos ao componente educacional, já se fazia evidente. Em meio a este embaraçoso cenário, onde o papel

curricular se valia da manutenção de um *status quo* específico, isto é, o da perpetuação de interesses representativos dos grupos sociais dominantes, transpareceram também orientações críticas. Um exemplo da síntese deste movimento de orientações críticas, representativo do florescimento da elaboração de propostas curriculares fundamentalmente expressivas das Teorias Críticas do Currículo, pode ser apreendido, no ano de 1986, a partir da Proposta Nacional de Política para o Ensino de Segundo Grau (ZOTTI, 2004), investigada na seção subsequente.

### **Onde floresce a crítica do currículo: o exemplo da Proposta Nacional de Política para o Ensino de Segundo Grau de 1986**

É seguro afirmar que além dos documentos normativos investigados na seção anterior, também outras investidas representativas de um ideal democrático travestido e tão-somente designativo de interesses socioeconômicos hegemônicos, repercutiram sobre o direcionamento do componente educacional brasileiro, instigando, inclusive, a instalação da Assembleia Nacional Constituinte de 1988 (SAVIANI, 1999) como resguardo da Nação para com a questão educacional.

Destacam-se dentre tais estratégias, elucidativas do sentido atribuído ao papel curricular no acometimento das relações de produção em favor dos grupos sociais dominantes, o Programa Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), o Parecer CFE nº 785/86 (6/11/1986), como também sua Resolução CFE nº 6/86 (26/11/1986) (ZOTTI, 2004).

O PROTEC, deflagrado no mês de fevereiro de 1986, fundamentava-se no ensino técnico-profissional. A insistência do Governo Sarney (1985-90) por essa modalidade de ensino baseava-se na 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 mundo do trabalho em expansão.

A ambiciosa meta de construção de novas escolas técnicas conseguiu, em diversas cidades brasileiras interioranas, para além da separação das secretarias de ensino de primeiro e segundo grau, forjar indagações advindas das necessidades dos grupos sociais subalternos, que, em contraste à ideia de novas alternativas para a qualificação profissional, verdadeiramente, tinham duas outras pautas de reivindicação, tanto mais “relevantes” à conjuntura da modalidade de ensino em evidência: i) abertura de cursos no período noturno e; ii) assistência para a manutenção e permanência do estudante na escola (ZOTTI, 2004).

A afirmação, ambicionada pelo PROTEC, de um currículo que priorizava o ensino técnico-profissional, assim como a precoce capacitação para o mundo do trabalho em expansão, representava a percepção do próprio papel curricular como

fomentador dos interesses das instituições que geriam, em maior amplitude, as relações sociais, ou seja, das instituições representativas da burocracia estatal e, não obstante, atinentes à consolidação do projeto hegemônico dos grupos sociais dominantes.

Sobre o desfecho deste programa, Zotti (2004, p. 201) ressalta que seu

[b]alanço tão ambicioso [...] não foi positivo. Apenas 16 novas escolas foram construídas. Em contrapartida, [...] não [se] 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)<sup>4</sup>.

Enquanto alvo fácil de retaliação, por parte do grupo de teóricos críticos que ascendia ao cenário educacional brasileiro, o PROTEC é negativamente avaliado por uma comissão de educadores e técnicos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ainda no ano de 1986, sendo acusado de privatista e puramente mantenedor de interesses governamentais, tendo em vista sua negligência em relação aos verdadeiros problemas que caracterizavam o ensino de segundo grau.

Desse grupo emerge a Proposta Nacional de Política para o Ensino de Segundo Grau (ZOTTI, 2004), que, duramente, tece críticas à dualidade conferida pela proposta curricular deste grau de ensino, ainda conformada ao que se estabelecia na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), ou seja, uma orientação de ensino dicotomizada a partir de dois eixos: i) educação geral e; ii) educação especial. Tais eixos, respectivamente, vinculavam-se à orientação ao mundo do trabalho em expansão e à orientação ao ingresso no ensino superior.

A obsolescência do que se estabelecia em Lei havia sido confrontada pela comissão do MEC, que propunha uma contraproposta de ensino, norteadora do segundo grau, a partir da consideração da categoria trabalho humano como princípio educativo, isto é, uma contraproposta de ensino que se valesse do entendimento desta categoria como ação planejada do homem sobre a natureza, a fim de apreendê-la, transformá-la e compreendê-la em benefício próprio e coletivo. Este entendimento aliava o sentido da atividade educativa à própria categoria trabalho humano, ou seja, considerava toda atividade educativa como atividade para o trabalho em sua conformação histórico-ontológica, o que se distingue da orientação trabalhista, mencionada anteriormente, advinda da formação técnico-profissionalizante e do eixo “educação especial” contido na LDB de 1971 (ZOTTI, 2004).

Apesar de criticada, a estratégia do PROTEC é resguardada pelo CFE na medida em que este Conselho passa a ignorar, via Parecer nº CFE nº 785/86, a

---

<sup>4</sup> A correção deste valor para o mês de agosto de 2020, de acordo com o Índice Nacional de Preços ao Consumidor, resulta em R\$ 697.211,18.

Proposta Nacional de Política para o Ensino de Segundo Grau, estabelecida pela comissão de educadores e técnicos do MEC.

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 etc., tal Parecer compreendeu ser muito complexa a proposta apresentada, como também ingênua a percepção de que uma simples adoção de medidas normativas se apresentasse como “resolução plausível” ao caótico quadro que acometia o componente educacional em voga. Para tanto, sustentava que a melhoria da qualidade de ensino deveria embasar-se na realidade particular de cada instituição, grupo ou sistema de ensino.

É possível avaliar o Parecer em questão, a partir de Zotti (2004), como referência da negligência cometida aos problemas pertinentes ao componente educacional brasileiro à época, haja vista ter se limitado ao entendimento de que as soluções para estes problemas necessitariam ser examinadas na individualidade de cada segmento escolar.

Em vista disso vale realinhar, enquanto esforço de síntese da presente investigação, o campo do currículo e a particularidade remetida ao impulso das Teorias Críticas representativas deste campo sobre os conflitos que protagonizaram a conjuntura da educação brasileira durante a década de 1980.

A dicotomia assumida pelo papel do componente educacional brasileiro durante a década em questão, discutida na seção em sequência, é o que tende a enaltecer o ímpeto crítico dos estudos sobre o currículo em solo brasileiro.

### **Ponto de chegada: o currículo como expressão de um protagonismo dicotômico sobre o componente educacional brasileiro**

A análise de Zotti (2004) acerca dos documentos oficiais normativos que pretensamente buscavam o ideal democrático e, não obstante, negligenciavam possíveis contrapropostas alusivas aos interesses dos grupos sociais subalternos, aclara como – no período histórico analisado pela investigação presente, caracterizado pela grande repercussão dada às questões educacionais e curriculares – as estratégias governamentais nacionais 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 finalidade voltada aos interesses dos grupos sociais dominantes, especificamente, em tempos de transição entre as fases monopolista e financeira do capitalismo.

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 [...]” (p. 17).

Saviani (1999) compreende o período da Nova República como um instante 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 formulação de estratégias e planejamentos a partir do sustentáculo de uma gestão autoritária. Esse processo de transição, no componente 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 no esteio do projeto burguês de sociabilidade.

Calazans (2003, p. 19), ao discorrer acerca deste momento, o qual denomina “planejamento da ditadura do grande capital”, pronuncia-se 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 às 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.).

Apesar de se mostrarem presentes, como evidencia Zotti (2004), sinais de um discurso crítico em projetos educacionais constitutivos de políticas oriundas da Nova República, é compreensível que esta criticidade se concentre tão somente no campo dos discursos, 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 assegurava a hegemonia e o favorecimento dos grupos sociais dominantes.

Este debate, no campo educacional, é favorecido tanto pelas diversas estratégias governamentais, quanto, em contrapartida, pelas propostas contrárias às aspirações dessas estratégias.

O esforço de síntese da presente investigação deixa claro, destarte, como o currículo toma forma de expressão de interesses de ambas as tendências conflitantes, ainda que seja evidente a impossibilidade desses interesses se afirmarem, conjuntamente, ao passo em que se contrapõem.

Nosella (2007), ao discorrer acerca da configuração deste campo de conflito referido à década de 1980, salienta que o debate educacional resultava do embate entre concepções de educadores politicamente compromissados e pontos de vista de educadores defensores de uma competência técnica. A realidade política experimentada pelo país naquela década oportunizou, sobretudo, o efervecimento deste debate, isto é, a imprescindibilidade do ideal democrático em emergência, assegurado pelo primeiro grupo mencionado por Nosella (2007) (os educadores-políticos), que defrontava a lógica de treinamento como prática de ensino, assim como as competências específicas e a dimensão tecnológica herdada dos governos militares pelo segundo grupo (os educadores-técnicos): “[...] de um lado estavam os defensores da neutralidade técnica do fazer pedagógico, do lado oposto trincheiravam-se os defensores de um compromisso político inerente a quaisquer atividades pedagógicas” (NOSELLA, 2007, pp. 27-28).

O grupo de educadores-políticos responsabilizou-se pela cisão, no campo das tendências pedagógicas brasileiras, entre um instante caracterizado por uma amalgamação de progressivismo e tecnicismo e outro instante de florescimento de ideais progressistas.

A compreensão acerca dos condicionantes que exaltaram as Tendências Pedagógicas Progressistas brasileiras, à década de 1970 e 1980, é de fundamental importância à orientação de um estudo acerca das influências estrangeiras sobre as constantes reformulações curriculares daquela conjuntura.

Torna-se evidente constatar que, embora haja concordância pela reivindicação do componente educacional que atenda aos interesses dos grupos sociais subalternos, entre as diferentes tendências progressistas emergidas nestas

duas décadas, existem discordâncias com relação ao papel curricular orientador deste ideal de educação (MOREIRA, 1990).

O estudo das tendências pedagógicas possibilita ir ao encontro dos vestígios de diferentes componentes curriculares que, ao longo da história da educação brasileira, traçaram diferentes preferências filosóficas e educacionais ao exercício da prática docente.

A vista de que o trabalho educacional não é neutro, ou seja, nunca está apartado de uma luta ideológica, o estudo das tendências pedagógicas afigura-se como eficaz munição às incoerências, em função dos componentes ideológicos conectados a tais tendências, existentes entre a teoria, a prática e os valores objetivos do trabalho docente (DUARTE, 2010, 2012).

Saviani (2013, p. 398) salienta a validade existente, no estudo destas tendências, àqueles “[...] que pretendem de modo sério, protagonizar o campo educativo”. Neste mesmo sentido, Duarte (2012) torna viável a aproximação entre as influências, decorridas destas tendências, e o campo do currículo, na medida em que supõe nenhuma prática pedagógica realizar-se sem influência de uma teoria, previamente ideologizada e guarnecida de interesses econômicos, culturais, políticos e sociais.

A vista deste entendimento, cabe ressaltar que mesmo sendo inconsciente, a ação educativa, e também o currículo, viam-se, durante os anos do Regime Militar e da Nova República, constantemente influenciados pelas tendências pedagógicas em voga. Se, no esteio do conflito anteriormente mencionado, existiam educadores sensibilizados ao enaltecimento de uma concepção crítica de educação, a porta de entrada aos debates acerca das Teorias Críticas do Currículo achava-se aberta.

## Referências

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. 3 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, n.p., 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto*. Brasília, MEC/DDD, 1980. 50p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000657.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Educação para todos: caminho para mudança*. Brasília: Ministério da Educação, 1985. 32p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/200466>. Acesso em: ago. 2020.

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. pp.11-34.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. 701p.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia Martins; DUARTE, Newton. (Orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. pp. 33-51.

DUARTE, Newton. *Teorias pedagógicas (porque estudá-las)*. Youtube, 29 abr. 2012. Disponível em: <https://youtu.be/uCHSUjiQjPO>. Acesso em: ago. 2020.

JAEHN, Lisete. *Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro*. 230f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 10 Ed. Campinas: Papyrus, 1990. 192p.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: vinte anos depois. In: ORSO, Paulino José (Org.). *Educação, sociedade de classes e reforma universitária*. Campinas: Autores Associados, 2007. pp.27-42.

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)*. 190f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-166, dez., 1999.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. pp. 1-38, 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf). Acesso em: ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: \_\_\_\_\_; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2 Ed. Campinas: Autores Associados, 2006. pp.9-57.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42 Ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 128p.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 Ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 472p.

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

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

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. *Quaestio – Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, v. 4, n. 2, pp. 65-27, nov. 2002.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004. 240 p.

Recebido em: 24/11/2019

Aceito em: 14/08/2020

### Júlio César Apolinário Maia

Mestrado (em andamento) em Educação pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG-ESEFFEGO). Áreas de interesse em pesquisa: Currículo; Fundamentos da educação; Educação Física; Formação e intervenção profissional.

### Eulália Gonçalves Souza Oliveira

Mestrado (em andamento) em Educação pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia (UNIVAR). Professora Formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO – BG) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Áreas de interesse em pesquisa: Políticas públicas; Formação de professores.

### Michele Silva Sacardo

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente nos cursos de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Áreas de interesse em pesquisa: Fundamentos filosóficos e históricos da produção do conhecimento, da formação de professores e das teorias pedagógicas em educação e Educação Física; Pedagogia Histórico-Crítica.