



Revista História da Educação

ISSN: 1414-3518

rhe.asphe@gmail.com

Associação Sul-Rio-Grandense de  
Pesquisadores em História da Educação  
Brasil

Pinheiro Mazzante, Fernanda

O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história  
Revista História da Educação, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, 2005, pp. 71-81

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação  
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627122006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história

*Fernanda Pinheiro Mazzante*

---

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo realizar em síntese, uma abordagem que diga respeito às leis 5692/71 e 9394/96 especificamente no trato das questões curriculares, centrais na configuração do panorama educacional brasileiro, resultantes de uma identidade política nacional requerida dentro de conjunturas históricas particulares; para tanto, serão analisados alguns aspectos em ambas que se refiram às proposições curriculares legais sem que se perca de vista a devida contextualização histórico-social em que foram elaboradas e a não-neutralidade curricular prevista por tal contextualização. A intenção é de pensar no quanto o fomento legal direciona, ainda que de forma implícita, o posicionamento político brasileiro no campo educativo, trazendo à pauta uma educação como produto imediato das necessidades – quer econômicas, quer sociais – do país em desenvolvimento.

**Palavras-chave:** currículo; lei 5692/71; LDB.

## Abstract

The present work has as objective accomplishes in synthesis, an approach that specifically concerns the laws 5692/71 and 9394/96 in the treatment of the educational curriculum, central in the configuration of the Brazilian educational panorama, resultants of a national political identity requested inside of private historical conjunctures; for so much, some will be analyzed aspects in both that refer to the propositions legal of the curriculum without it gets lost of view the due historical-social context in that were elaborated and the no-neutrality of the curriculum foreseen by such contextualização. The intention is thinking in the legal fomentation, although in an implicit way, in the Brazilian political positioning in the educational field, bringing to the line an education as immediate product of the needs - as economical, as social - of the country in development.

**Key-words:** curriculum; law 5692/71; LDB.

Retomando a configuração política e social brasileira de há 30 anos, temos especificidades bastante diretivas no que diz respeito ao clima cultural que fazia do país uma nação em que o mote do desenvolvimento econômico sustentava as ações políticas, ainda que o preço do desenvolvimento fosse o cerceamento – senão extinção – das liberdades democráticas que efervesciam em anos anteriores. Pouco mais de duas décadas após esse período, o país se encontrava em condição bem diferente: ainda que não tivessem se concretizado as forças direcionadas à democracia, já não mais o nacionalismo exacerbado integrava as frentes políticas e sociais; as reprimendas violentas contra a "subversão" por parte das autoridades políticas não eram toleradas como antes e a democracia, mais do que o nacionalismo quase irracional, passa a nortear os espaços de pensamento da nação.

As diferentes conjunturas sociais, políticas e econômicas guardavam cada qual suas próprias especificidades, refletidas essas na proposta de formação de uma massa popular culturalmente favorável à estruturação de um país que ora necessitava emancipar-se economicamente, projetando-se na economia mundial – como houvera sido na década de 1970 –, ora pretendia atender à solicitação da globalização em seus aspectos democráticos e sociais – desejo premente nas manifestações populares que pediam as diretas já. A educação – como instância legítima da formação cultural da massa nacional – representa um dos vértices necessários à integração de uma nação voltada aos seus propósitos particulares, definidos segundo a conjuntura histórica que lhe é própria.

A lei 5692/71, elaborada e promulgada com o objetivo de reestruturar os níveis de ensino fundamental e médio, tinha uma clara intenção eminente do contexto nacional da década de 1970: reordenar o sistema educacional básico do país<sup>1</sup> que, naquela conjuntura política, fora considerado elemento importante na realização de uma nova ordem social, política e econômica que havia sido desperta frente às portas do militarismo em proeminência. A lei nasce em um período em que as liberdades democráticas sofriam repressão por parte do Estado autoritário e ditatorial do período militar no Brasil, cujo clima político fazia apologia às propagandas de cunho nacionalista, desenvolvimentista. Era necessário, portanto, granjear recursos para que os elementos básicos relativos à formação popular fossem garantidos com o objetivo de transformar a extensão populacional brasileira em força de apoio ao intento

---

<sup>1</sup> A lei 5692/71 não faz qualquer menção à educação superior, tendo em vista que este nível de ensino houvera sido reformulado pela lei 5540/68, conhecida como Reforma Universitária. A 5692/71 se concentra nos níveis básicos do ensino: uma das realizações da ditadura militar foi a expansão quantitativa da escolarização.

governamental: o alcance pretendido pela lei toma caráter de Reforma Educacional, preocupada em cuidar de elementos específicos à educação básica nacional. A lei, preocupada com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, foi imposta pelo governo quase que sem discussão e sem a participação de estudantes, professores e outros setores ligados à educação.<sup>2</sup>

O mote da Reforma Educacional prevista pela 5692/71 articulava-se politicamente com a bandeira desenvolvimentista defendida pelo militarismo, em um período em que estava em perspectiva a integração da nação brasileira pela formação de homens dispostos a trabalhar em favor da causa política, ou seja, do desenvolvimento econômico brasileiro. A bandeira da reconstrução e da ordem pairava no clima cultural então constituído pela lógica militar, bem como em seus projetos de cunho desenvolvimentista: a educação, como mediadora da formação do povo destinado ao avanço da nação, torna-se, portanto, alvo da preocupação do Novo Estado em formação. Nesse sentido, a 5692/71 foi um dos braços do novo modelo do Estado, centralizado e burocrático, legitimado até certo ponto pelo "milagre econômico" que tinha como grande chamada o desenvolvimento aliado à segurança pelo abafamento dos movimentos de contra hegemonia considerados subversivos aos fundamentos da ordem pretendida pelo Estado. Não é possível, portanto, negar a não-neutralidade das proposições curriculares trazidas pela Reforma, uma vez que estas vinham, entre outras coisas, carregadas da intenção de conter a contestação pelos mecanismos administrativos do setor público: dentre eles, a educação. O desenvolvimento pretendido pelo Estado no período imediatamente anterior à elaboração da Reforma aliava-se à extrema burocratização, organização administrativa, contenção da luta clandestina pelos mecanismos de controle também ligados à centralização do poder; o "milagre econômico" legitimava o Estado repressor que agia no sentido de abafar os movimento de contra hegemonia: os movimentos de resistência neutralizavam-se frente às malhas burocráticas coordenadas pela chamada a favor da ordem e do ufanismo nacionalista.

O currículo desta lei tinha em vista a execução do Projeto Educacional a partir do Projeto Nacional, cuja função era a integração da

---

<sup>2</sup> O Congresso Nacional recebeu a matéria referente à lei 5692/71 com a recomendação de que fosse apreciada no prazo máximo de quarenta dias e, não sendo feita a apreciação, o projeto de lei automaticamente seria aprovado. A lei da Reforma, porém, foi aprovada no prazo previsto: a maioria dos congressistas pertencia à ARENA, partido que representava o governo. A sessão do Congresso Nacional que aprovou a lei durou pouco mais que duas horas, muito diferente do que ocorrera com a Lei 4024/61, que foi discutida durante treze anos pelo Congresso e sociedade antes de sua aprovação.

nação e a construção da "democracia" dentro da ordem do *Estado burocrático – autoritário*<sup>3</sup>. A esse respeito, pode-se dizer que:

(...) fazer uma reforma de grande monta num setor social como a educação significa fazer política. Num Estado centralizador e autoritário, uma reforma educacional envolveria uma ação política no âmbito nacional, com decisões centralizadas em órgãos públicos que pudessem interpretar a lei que a subsidiava, normatizando as definições dessa reforma, e promovendo uma distribuição de ações executivas que garantissem a esse Estado centralizador um controle sobre o processo. (MARTINS, 2002, p. 60).

Na efervescência do momento histórico, a Reforma coloca-se a serviço da instauração de uma nova concepção de nação, pautada na ordem, na contenção das manifestações "subversivas", que iam contra a centralidade do poder pretendida pelo governo militar; obedecendo à dupla função admitida então pelo Estado: a função política, de criação de órgãos administrativos que formavam uma extensa máquina burocrática para controle e centralização do poder, e a função econômica, que se empenhava na regulação do interesse burguês fundado na expansão do capitalismo. A educação, sem dúvida, passa a representar um dos arranjos do setor de políticas públicas, na pretensão de que fosse efetivamente realizada a adequação do sistema educacional às diretrizes políticas do Estado autoritário.

Anos depois, a lei 9394/96 é elaborada em uma conjuntura política e econômica totalmente diferente daquela em que foi promulgada a 5692/71, sobretudo pelo caráter democrático que passava a configurar a sociedade brasileira, não mais sob o comando militar. Após 21 anos de governos militares, a posse do primeiro presidente civil, em 1985, desiludiu as expectativas do povo: intensas manifestações populares reclamavam as eleições diretas, conquistadas apenas em 1989, como uma "transição para a democracia". Economicamente, o país vivia o colapso causado pelo fracasso do Plano Cruzado, o que reduziu à decadência a credibilidade do governo diante do povo. Em 1987, a Assembléia Nacional Constituinte procurou articular os diferentes setores sociais em debates legais, pelos quais a educação nacional torna-se alvo de preocupação constitucional. Anos depois, o intento pretendido pela nova LDB abria mão de uma proposta de formação preocupada com o desenvolvimento econômico na mesma perspectiva em que ocorrera anteriormente em 1971.<sup>4</sup> A então conjuntura da

---

<sup>3</sup> Esse termo é utilizado por teóricos como O'Donnell e Stepan. (Martins, 2002: 57).

<sup>4</sup> Com a nova Constituição, os professores e suas entidades de representação passaram a fazer parte dos debates sobre as propostas educacionais que estavam em discussão para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A promulgação da lei vem após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, em 20 de dezembro de 1996.

nação na ocasião da promulgação da lei 9394/96 correspondia a um crescimento econômico brasileiro não acompanhado pelo desenvolvimento social: a ótica neoliberal acusa o modelo de Estado centralizador como um entrave ao desenvolvimento. O Estado passa por um esvaziamento de suas competências, sendo que as políticas outrora comandadas por ele passam para a incumbência da sociedade civil: a avalanche do neoliberalismo culmina com o empobrecimento das ofertas sociais – dentre as quais a educação. Embora o Estado de bem estar social sequer tenha chegado a existir, no Brasil ocorre principalmente na década de 80, com o final da ditadura, um "enxugamento" desse Estado: as políticas públicas de providência das necessidades sociais (saúde, lazer, educação) passam a ser uma responsabilidade maior do capital privado que dos recursos públicos, os quais se transferem grandemente para financiamento da esfera particular. Já não há mais, como antes, a preocupação do Estado com a educação popular como apêndice do desenvolvimento econômico e social: já não são mais complementares frente à dissolução da meta do Estado de bem estar social. A maior preocupação agora deixa de ser a projeção da nação no mercado mundial, padronizado pela emancipação do capitalismo, passando a centrar-se grandemente na movimentação mundial em favor do atendimento das necessidades humanas básicas – educacionais inclusive -, fundadas nas perspectivas apontadas por ícones econômicos como FMI e Banco Mundial e ícones sociais como UNESCO, UNICEF, ONU.

Simultaneamente, num contexto em que o Estado é considerado um entrave ao desenvolvimento, a educação deixa de ser um direito e também se torna um "serviço" no encargo do capital privado: o esvaziamento do Estado no que se refere à responsabilidade educacional dá origem à reorientação dos paradigmas educacionais, que passam a ter como foco principal aquilo que é pedagógico e não político; em países pobres como o Brasil a educação passa a arregimentar recursos para desenvolvimento do capital humano. A análise do discurso educacional ignora a radicalidade crítica e o materialismo histórico passa a ser uma meta narrativa: a educação relativiza-se dominada pela proposta neoliberal que vê a pobreza como um desvio e não como produto das relações de produção. Concomitantemente, órgãos econômicos internacionais também disputam sua fatia de investimento na constituição da educação brasileira.

O empreendimento capitalista invade a educação por meio da defesa do atendimento à pobreza e, embora esteja presente a idéia do Estado mínimo, este não deve corresponder a um Estado fraco, mas ao contrário, um Estado que garanta as leis necessárias para a livre competição:

O ideário neoliberal tenta difundir a crença de que o setor público é o responsável pela crise e pela ineficiência vigente e que, por outro

lado, o mercado e o setor privado apontam para a eficiência, qualidade, produtividade, equidade. Daí a defesa de um Estado mínimo, de um Estado que interfira apenas o necessário para garantir o processo de reprodução do capital. (MOREIRA, 1995, p. 96).

Anteriormente à promulgação da lei, em 1990, a Declaração de Jontien – elaborada em função das nações mais poderosas do mundo voltarem-se às políticas sociais de atendimento à miséria - vem como matriz para a elaboração dos Planos Decenal e Nacional no Brasil, que de fato têm em sua origem a preocupação dos órgãos econômicos e sociais do mundo globalizado minorar o déficit na assistência às necessidades básicas das nações mais pobres ou em desenvolvimento. Para esses países – inclusive o Brasil – a educação coloca-se a favor da teoria do capital humano: a globalização entende a pobreza, a desigualdade, como sinônimos de alteridade, diversidade.<sup>5</sup>

Há algo de fundamental nessa perspectiva globalizada e que vai sendo incorporado pela política educacional brasileira, pelo discurso pós-moderno vazio de análise radical: o relativismo passa a explicar a pobreza como um desvio, e não como base fundante da dinâmica capitalista. Esse mesmo relativismo que prescinde a perspectiva histórica é reproduzido nos saberes que o currículo previsto pela LDB traz. Dentro desse panorama mundial a perspectiva neoliberal vai entender a educação brasileira como equalização das oportunidades e atendimento à diversidade, a exemplo da lógica mundial já presente nas preocupações econômicas manifestadas pelo FMI e Banco Mundial e nas preocupações sociais da ONU, UNESCO e UNICEF em Jontien.

Retomando mais especificamente a questão legal, a proposição curricular apresentada pelas leis 5692/71 e 9394/96 fundamenta-se em contexto sociais, políticos e econômicos adversos, haja vista que na primeira, o currículo é o mote central na questão do desenvolvimento econômico e, na última, é relativizado em função da prescrição de uma sociedade democrática. O currículo previsto pelas leis, vale apontar, é um campo de lutas para a produção de significados e de uma política cultural satisfatória aos objetivos da nação; é uma arena de conflitos na qual molda-se a formação de múltiplas identidades, úteis ao desenvolvimento econômico e social.

---

<sup>5</sup> A declaração de Jontien, mundialmente reconhecida, esboça uma preocupação "humanitária" com o atendimento das necessidades básicas das pessoas, dentre elas, a educação. Tanto quanto se alimentar, vestir-se, manter-se em segurança, preservar a saúde, o atendimento educacional torna-se também atendimento a uma necessidade humana primária, deficitária e/ou insuficiente em países mais pobres. Com a declaração, de um certo modo, a educação quase que cede à influência do assistencialismo.

Em uma primeira análise comparativa entre as leis, é possível que se tenha uma percepção equivocada a respeito de ambas, sobretudo ao se tomar a disposição de títulos, capítulos e seções que as constituem: a lei 5692/71 estrutura-se em oito capítulos, enquanto que a nova LDB possui nove títulos, cinco capítulos e cinco seções; tal estrutura faz parecer em princípio que a lei 9394/96 é mais completa que a anterior. Porém, é preciso recordar que o caráter abrangente da nova LDB, não se repete na lei anterior por esta tratar-se de uma Reforma referente à educação básica apenas, e não a todos os níveis da educação nacional, tal como a LDB de 96.

Estruturalmente, as duas leis assemelham-se quanto à questão curricular, contando ambas com a parte comum e parte diversificada. Porém, a composição atribuída a cada dessas partes é diferente em cada uma das leis, fato este que, para se tratar de currículo, é importante considerar. Na 5692/71 há a idéia das grandes linhas centradas em conteúdos, com áreas definidas na parte comum: a determinação curricular é feita por conteúdos, e estes, dispostos por camadas sucessivas que compõem a parte comum e a diversificada. São apontados, no parecer 853/71, os objetivos das matérias fixadas pelo núcleo comum, bem como a articulação entre ambas, a saber, que:

(...) um núcleo comum não há de ser encarado isoladamente (art. 2º), se em termos de currículo, como já proclamavam os educadores no século XVIII, 'tudo está em tudo'. A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena inevitável de empobrecimento. (...) Assim também a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas têm de reciprocarse e completar-se desde os primeiros momentos de escolarização... (CHAGAS, Parecer CFE 853/71).

No mesmo parecer, o relator Walnir Chagas vai definir o entrosamento das matérias quanto ao relacionamento, ordenação e seqüência, como um *"inevitável artifício cartesiano"*, que vise um resultado orgânico e coerente: *"no relacionamento se faz uma ordenação horizontal e, na seqüência, uma nítida ordenação vertical"*. (Chagas, Parecer CFE 853/71). O currículo pleno é apontado pela lei juntamente com as disposições necessárias ao seu ordenamento, disposição e seqüência. Pela Reforma, o ensino de segundo grau torna-se totalmente profissionalizante, sendo que o concluinte egresso dele adquiriria um certificado de auxiliar técnico para os cursos de três anos ou de técnico para os cursos de quatro anos.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Mais de duzentas habilitações profissionais foram regulamentadas pelo CFE; o que se observou, foi um caos no ensino secundário, já que todos os estabelecimentos de ensino tiveram que obrigatoriamente implantar habilitações profissionais em seus currículos mesmo



Em contrapartida, na lei 9394/96, as áreas definidas são trocadas por grandes temáticas, sem objetivo definido legalmente como no Parecer; os conteúdos curriculares obedecem a algumas diretrizes que vão aparecer no artigo 27 da LDB. Há, portanto, um abatimento devido à amplitude de atendimento a que se pôs a serviço a lei: uma perda em termos de definições legais específicas ao currículo, que se limita a exigir o mínimo básico para a formação dos alunos.<sup>7</sup> A proposta de trabalhar com grandes temáticas amplia a margem de concepção daquilo que efetivamente chega na escola e ao aluno como conteúdo, representando um certo rompimento com a centralização e unicidade tão defendida antes pela Reforma. A centralização da qual a LDB não se ocupou centralmente, aparece como uma das tentativas de ação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: após a Reforma do período militar, sucede-se na pós-ditadura um relaxamento na política de centralização, que vai ser retomada mais tarde não pela Lei de Diretrizes e Bases, mas pelos PCN's, preocupados com a padronização da educação em toda extensão do território brasileiro. A idéia de plano cartesiano não aparece na 9394/96, porém, relacionado aos objetos gerais do ensino fundamental, os PCN's, como complementares ao aporte curricular da lei postulam as inter relações entre áreas não apontadas especificamente por ela:

[que os alunos sejam capazes de] utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000).

Os objetivos gerais do Ensino Fundamental aparecem nos PCN's calcados em áreas de conhecimento, caracterizadas cada qual em objetivos específicos, os quais vão se fundir até que cheguem a um comum que determinem as orientações didáticas. Nessa estrutura apresentada pelos PCN's, comprova-se o fim pedagógico da política dos Parâmetros, que vai

---

sem grandes condições para isso. Muitos encontraram como solução a implantação de habilitações menos onerosas, que exigissem menos recursos, ainda que não houvesse de fato mercado de trabalho disponível para elas.

<sup>7</sup> A LDB contribuiu de certo modo para o rebaixamento do nível curricular da educação nacional não apenas por fazer do mínimo e do básico os conhecimentos necessários à escolaridade pretendida, mas também por se deparar com o resultado da expansão rápida das escolas secundárias e conseqüente precariedade curricular instituída. O último ano do ensino médio torna-se propedêutico e pré-universitário, haja vista a 'invasão' do investimento privado na política educacional brasileira e a expansão do superior como conseqüência; os cursos clássicos cedem lugar aos científicos, permanecendo a idéia de um sistema escolar rentabilizado, como meio de investimento para maior produção.

encontrar, no final da cadeia de inter-relações entre áreas, a Didática e não o aporte político. A LDB, complementada pelos Parâmetros, foca-se naquilo que é pedagógico, estruturando-se em uma dimensão mais psicológica que sociológica.

O escalonamento das matérias e de seus respectivos conteúdos correspondentes também aparece de forma diferente em ambas as leis. Ele é apontado no artigo 4º da Resolução nº 8, anexa ao parecer 853/71, em que são definidas atividades, áreas de estudo e disciplinas:

Artigo 4º - As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos de ensino de 1º e 2º graus, da maior para a menor em amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas. (Resolução nº 8).

Diferentemente da Reforma, a proposta do trato com os conteúdos aparece na nova LDB por meio de diretrizes (já mencionadas anteriormente) e a tentativa de detalhá-los não se apresenta claramente no ‘corpo’ da lei, mas vem junto com os Parâmetros Curriculares, ainda que estes não devam ser adotados em caráter de obrigatoriedade:

Os textos revelam que os PCN’s são propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias articulados em temas que se vinculam às várias dimensões da cidadania. (CURY, 2002, p. 193).

Concomitantemente aos PCN’s de 1995, a tarefa de implementação curricular contou com as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental, instaurada em princípios éticos, políticos e estéticos, integradas na LDB, articuladas, sobretudo com os princípios de Vida Cidadã. A lei 9394/96, em síntese, apóia-se nos conjuntos de definições trazidas tanto pelos PCN’s quanto ao que deve ser instituído para a Educação Básica, reconhecendo neles os meios de fazer com que as escolas possam ser capazes de refletir o projeto da sociedade.

A ordenação/organização das séries mantém-se semelhantes nas duas leis (séries anuais ou semestrais, organização de salas de alunos de níveis equivalentes, matrícula por disciplina desde que preservada a sequência do currículo, etc.). Porém, a 9394/96 traz a possibilidade dos ciclos como um diferencial da lei anterior. (artigo 23). A avaliação promulgada pela lei 5692/71 (artigo 14 e respectivos parágrafos) repete-se na LDB (artigo 24, inciso V), os quais prescrevem, entre outras coisas:

(...) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (LDB 9394/96).

É importante lembrar que o tema da avaliação tem sido um foco de reorientação curricular, haja vista a instituição de processos avaliativos em nível federal (como SAEB, ENEM, Prova) e em nível estadual (SARESP). A consolidação de tais processos avaliativos implementa, indiretamente, reformas curriculares a partir de proposições modeladas segundo as decisões das políticas que as prescrevem. Embora as leis sejam semelhantes em alguns termos – dentre eles a avaliação, por exemplo – o contexto em que estão inseridas, em suas particularidades, não permite a mesma prática. Certamente a perspectiva contextual vai ser a principal determinante que define as perdas e ganhos que diferem uma lei da outra. Se, na primeira, as determinações legais e curriculares passaram pela racionalidade da ditadura e pelo intento de formar homens para uma nação em desenvolvimento, a última tem não menos a sua determinância na lógica neoliberal.

Até que ponto ambos contextos favorecem ou não a construção de uma doutrina curricular forte e bem definida, a análise das leis pode nos indicar tendo em vista o momento político, histórico e econômico em que foram promulgadas. Fica mais que nunca evidente a não-neutralidade do currículo nas questões educacionais, cabendo certamente a definição deste como um campo de luta onde se desdobrem os conhecimentos e práticas considerados relevantes para determinadas sociedades em determinada época. Resta pensar no quanto o currículo prescrito pela lei, uma vez mediado pelo conhecimento escolar e cientificamente remodelado para atuar no tempo e espaço específicos da escola, exerce papel de intermediário do progresso de uma nação. A escola o recebe, talvez não com a mesma passividade com que esse currículo é elaborado, mas de modo que nela esteja se constituindo uma instância de execução daquilo que é pretendido política e economicamente. A doutrina curricular prevista oficialmente transforma-se na escola um campo de luta, composto de um lado pela tentativa de homogeneização cultural e atendimento qualitativo e quantitativo da demanda; por outro pela resistência à precariedade da escola pública instalada ano após ano em uma dinâmica na qual é facilmente identificada a representação de um cenário mundial no qual interesses mais econômicos e político do que humanos estão embutidos.

## Referências

CURY, Carlos R.J. (1996). Os parâmetros curriculares e o ensino fundamental. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 2. São Paulo: ANPED.

CURY, Carlos R. J. (2002). A educação básica no Brasil. In. *Educação e Sociedade*. n. 80. Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. Campinas: CEDES.

LEMME, Paschoal. (1984). A III Conferência Brasileira de Educação Lemme Paschoal. In: *Memórias*. v. 4. Brasília: Inep.

MARTINS, M. do Carmo. (2002). *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (1995). *Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação*. In. SILVA, Luiz H., AZEVEDO, José Clovis (org). *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes.

SILVA, Teresa R. N. da, ARELANO, Lisele R.G. (1982). Orientações legais na área do currículo, nas esferas federal e estadual a partir da lei 5692/71. In: Caderno CEDES n. 13. *Currículos e programas: como vê-los hoje?* 1991, 4. ed. Campinas: Papirus.

Brasil (MEC), 1971 – lei 5692/71.

Brasil (CFE), 1971 – Parecer CFE 853/71.

Brasil (MEC), 1996 – LDB 9394/96.

Brasil (MEC), 1998 – PCN's.

<p><b>Fernanda Pinheiro Mazzante</b> é Mestre em educação, história, política e sociedade pela PUC-SP; Doutoranda pelo mesmo programa da mesma Universidade. Endereço para correspondência: fpmazzante@superig.com.br</p>
---

Recebido em: 03/03/2005

Aceito em: 28/07/2005