



CURRÍCULO, CULTURA E NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Maria Cecília Marins de Oliveira¹
Tatiana de Lurdes Lima²
Victor Hugo Baluta³

RESUMO: Este estudo procurou discutir a nacionalização do ensino, no Brasil, a partir da relação entre currículo e cultura, preocupação que ocupou espaço nos debates de agentes políticos e educadores, ainda no Império. Embora os regulamentos das Províncias se pautassem nas Reformas da Instrução Pública para o Município da Corte, a diversidade de determinações impediu a consecução do pretendido espírito unificador de nacionalidade. A sistematização do ensino no país começou a se delinear, na metade do século XX, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. O trabalho foi desenvolvido no Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas no Brasil: cultura, educação e sociedade”, no Grupo de Estudos dos Cursos de Pedagogia e Direito, da Faculdade Cenecista de Campo Largo, Paraná. A metodologia contou com a revisão da literatura, procurando apreender o sentido das palavras dos autores, bem como com um levantamento de material oficial, legislações e relatórios, visando compreender e interpretar as vozes das autoridades, conforme o momento político. Os dados permitiram o emprego do método comparativo para a análise entre determinações do Governo Central, Federal e Regulamentos do Governo do Paraná, no sentido de verificar o desenvolvimento da estrutura e organização curricular para as escolas de Ensino Primário, atualmente, Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Nacionalização do ensino. Estrutura e organização curricular. Currículo no ensino primário.

CURRICULUM, CULTURE AND NATIONALIZATION OF EDUCATION

ABSTRACT: This article aimed to discuss the nationalization of education, in Brazil, from the relation between curriculum and culture, concern that occupied space in debates of politicians and educators still in the Empire. Although the Province’s regulations were guided in the Reforms of Public Instruction for the County court, the variety of determinations blocked the achievement of intended unifying spirit of nationality. The education systematization of in Brazil began to outline in the half of the twentieth century, when was approved the first Law of Directives and Bases of National Education in 1961. The study was developed in Research Project “Public politics in Brazil: culture, education and society”, in the Study Group of Pedagogy and Law course, from Faculdade Cenecista de Campo Largo, Paraná. The methodology used the literature review, trying to learn the sense of the author’s

¹ Doutora em Educação/FEUSP, Mestre em História do Brasil/UFPR. Professora, pesquisadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa dos Cursos de Pedagogia e Direito, da Faculdade Cenecista de Campo Largo/FACECLA, Paraná. [E-mail: cecioliveira@onda.com.br](mailto:cecioliveira@onda.com.br)

² Graduanda do Curso de Pedagogia, da Faculdade Cenecista de Campo Largo, Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa do Curso de Pedagogia da Faculdade Cenecista de Campo Largo, FACECLA.

³ Bacharel em Direito, pela Faculdade Cenecista de Campo Largo, Paraná. Pós-graduando em Direito Educacional pelo ITECNE de Curitiba – Paraná. E-mail: victor_baluta@yahoo.com.br



words, such as the survey of official documents, legislations and reports, aiming to understand and interpret the voice of authorities, according to the political moment. The data allowed the usage of comparative method for the analysis between the determinations of Central and Federal government, and regulations of Paraná Government, trying to verify the development of structure and curricular organization for the of Primary Education, nowadays , Elementary school.

KEYWORDS: Nationalization of education, structure and curricular organization, curriculum in primary education.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo procurou discutir a relação entre currículo e cultura e a concepção de nacionalização do ensino, visando compreender o andamento do processo educacional, após a Proclamação da Independência, quando o país necessitou de organizar os quadros institucionais e administrativos.

A relação entre currículo e cultura, um dos objetivos do estudo, vem sendo discutida por agentes políticos e educadores que levam em consideração não somente os aspectos particulares que fundamentam o currículo, mas o conjunto de elementos que compõem o cenário cultural de uma sociedade ou comunidade. Apesar de se atribuírem ao currículo diferentes enfoques que se revelam nas teorias que enfatizam ora a natureza humana, ora a natureza do conhecimento, da aprendizagem e da sociedade, não há como negar ser a cultura a grande parceira do currículo. Em uma sociedade, a cultura aponta os caminhos do que é necessário ensinar, para as faixas etárias às quais se destina a aprendizagem, considerando características regionais, costumes, tradições, valores, manifestações artísticas e religiosas, entre outros aspectos intrínsecos à sociedade ou à comunidade. Notadamente no Brasil, país de proporções continentais, dividido em regiões, cada região revela-se em seus aspectos culturais próprios e característicos, mantidos pelas sociedades locais, originando nas propostas de currículos particularidades que se observam no incentivo a determinadas práticas sociais, religiosas e manifestações artístico-culturais.

O estudo desenvolveu-se no Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas no Brasil: cultura, educação e sociedade”, no Grupo de Estudos dos Cursos de Pedagogia e Direito, da Faculdade Cenecista de Campo Largo, Paraná. A pesquisa permitiu a investigação de fontes que esclarecessem o panorama social, político e econômico em que transcorreram os acontecimentos, nos diferentes momentos políticos, bem como de material oficial, legislações



e relatórios, para elucidar a forma como se estruturaram e organizaram-se os conhecimentos, por meio dos currículos que vieram compor os conteúdos disciplinares a serem ministrados nas escolas primárias, principalmente, nas escolas públicas. O material levantado teve como parâmetro as reformas para o Município da Corte e, dentre os regulamentos, aqueles da Província e do Estado do Paraná. O emprego de dados de documentos dos governos do Paraná justifica-se, por um lado, pela facilidade de acesso e, por outro, pela possibilidade de levantar e selecionar dados de relatórios e legislações.

A ideia que norteou foi a de focalizar as atenções para as questões de ordem curricular presentes em relatórios e legislações a respeito dos conteúdos disciplinares para o ensino primário. A pretensão de estabelecer padrões de conteúdos disciplinares iniciou-se no século XIX, quando agentes políticos e educadores buscaram uniformizar o processo de educação, após a Proclamação da Independência, a exemplo do que começava a ser instituído em países da Europa.

As pesquisas tiveram como ponto central a organização do ensino primário, primeiro, porque esse nível constitui-se na etapa inicial da aprendizagem e na base do aprendizado para o prosseguimento de estudos. Segundo, porque o ensino médio ou ginásial, como se denominou posteriormente, inexistia organizado nas escolas públicas, ficando a sua oferta a cargo de colégios religiosos que contavam com estudos organizados e sistematizados, permitindo, inclusive, o ingresso de alunos nas universidades da Europa. O ensino médio que ocorria no país, após a Independência, dava-se por meio das denominadas aulas avulsas, antigas aulas régias, mantidas pelos cofres reais. Tais aulas funcionavam independentemente umas das outras, sem qualquer articulação ou sistemática de ensino, tornando-se, assim, aulas isoladas, com professores que se habilitavam ensiná-las, como aulas de Filosofia, Gramática, Aritmética e outras áreas de conhecimento que funcionavam no Município da Corte e nas províncias. Mesmo o Colégio D. Pedro II, criado em 2 de dezembro de 1837, iniciou as atividades escolares de ensino médio, por meio da oferta de aulas avulsas.

O ensino superior, por sua vez, funcionava nas instituições criadas por D. João VI, no início do Século XIX, quando a Família Real transferiu-se para o Brasil. Mediante uma política emergencial e utilitarista, D. João VI criou os primeiros cursos superiores isolados no Brasil, para a formação do quadro administrativo. A necessidade de pessoal para a burocracia estatal, a defesa e a construção civil levaram à criação de cursos de Anatomia e Cirurgia, Engenharia, Química, Ciências Políticas, Escolas Militares e a Escola de Minas de Ouro Preto



(XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 53, 55). No rol de instituições não fazia parte nenhuma escola de formação de professores, fato, aliás, irrelevante para a concepção do monarca, preocupado em cercar-se de pessoal habilitado para enfrentar um possível ataque das tropas francesas sob o comando de Napoleão Bonaparte.

Após a Independência, em 1827, o país ganhava duas Faculdades de Direito, uma, em São Paulo e outra, em Olinda, ambas criadas pela Carta de Lei sancionada por D. Pedro I, naquele ano. O quadro do ensino no país não era dos mais promissores, restando para as autoridades a preocupação com a organização dos ensinos primário e secundário.

O ensino primário, à medida que foi se organizando, revelou a grande falta de pessoal capacitado e qualificado para ministrar aulas, assim como acontecia com o ensino secundário. Poucos foram os professores com alguma formação, tendo em vista que esta somente aconteceria a partir de 1835, quando a Província do Rio de Janeiro criou a primeira Escola Normal, em Niterói. No ano seguinte, a Bahia criou uma Escola Normal e, em 1840, foi a vez de Minas Gerais criar sua Escola (MOACYR, 1937, p. 94-95). Mesmo a primeira lei do ensino, em 1827, nada adiantou nesse sentido, restringindo-se a indicar o emprego do Método Lancasteriano, sem fazer referência à criação de escola de formação (BR. Carta de Lei [...], 1827). Em 1840, o Relatório do Ministro dos Negócios do Império concluía: “Em quase todas as províncias se experimenta, como na do Pará, grande falta de pessoas habilitadas para o magistério” (TANURI, 1979, p. 123).

Os conteúdos disciplinares foram organizados em ‘programas’, expressão empregada no século XIX e que se estendeu até o início do século XX. O emprego da palavra ‘currículo’ foi introduzido, nos meios acadêmicos, em meados do século XX, por influência de estudos norte-americanos, pretendendo dar “[...] feição de um artefato comprometido com os ideários científicos e administrativos do início do Século XX”, como comenta Macedo (2007, p. 35). Nesse contexto de ideias, John Franklin Bobbitt, em 1918, publicava o livro *The Curriculum*, tornando o currículo objeto de estudo específico, conforme comenta Paraskeva (2005, p. 9).

Macedo (2007, p. 41-42) ainda reforça que, no Brasil, as preocupações em torno do currículo tiveram início na década de 1920 e se prolongaram até a década de 1980, período em que ocorreram as transferências das teorizações americanas. Comenta o autor que somente a partir de 1990 os estudos passaram a focalizar análises, no âmbito sociológico e



antropológico, desvelando uma função de poder implícita na realidade curricular, permitindo a identificação do corpo de disciplinas de um nível de ensino ou de cursos.

Embora a discussão sobre currículo inscreva-se numa análise complexa ante a diversidade de interferências de correntes de pensamento e fatores intervenientes, considera-se a importância das ingerências culturais na estruturação curricular, uma vez que é necessário equacionar o currículo à realidade em que ele se insere.

Moreira e Tadeu (2011, p. 28, 33) sustentam que a análise crítica e sociológica do currículo está mapeada sobre três eixos: ideologia, cultura, poder. Em relação à ideologia, os autores afirmam que o importante é saber a quem as ideias veiculadas pela ideologia vão beneficiar, uma vez que a ideologia passa a ter uma existência material, estando implícita em rituais, práticas, dispositivos materiais, signos e linguagem.

No tocante à cultura, Moreira e Tadeu (2011, p. 35) afirmam que o “[...] currículo pode ser movimentado por intenções oficiais, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural [...]”. Por essa razão, ainda colocam os autores que

A cultura e o cultural, [...], não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite. [...]. Dessa forma, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

O pensamento tradicional da relação entre currículo e cultura não se expressa mais como terreno de produção e criação simbólica, mas, como também observa Macedo (2007, p. 49), o currículo não se traduz tão somente em um corpo de conhecimentos, mas, pelo contrário, constitui-se numa disciplinação escolar que é resultado da construção social e política, de forma contestada, fragmentada e em constante mutação, “[...] onde a distribuição dos saberes está imbricada à reprodução social e seus interesses tácitos e explícitos”.

Dessa maneira, o estudo que se propôs realizar, em relação aos programas e ou currículos escolares, está vinculado aos contextos, nos quais se estabelecem as disposições regulamentares dos conhecimentos, de acordo com a estrutura social e política do período. Tal linha de pensamento apoia-se na assertiva de Moreira e Tadeu (2011, p. 36-37) que afirmam ser o currículo expressão das relações sociais de poder com caráter fundamentalmente político. Ainda adiantam os autores que o currículo não é algo a ser transmitido e absorvido,



mas “[...] o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura.” Os materiais funcionarão “[...] como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.”

O currículo, assim, está implicitamente envolvido com a ideologia, com o poder e com a cultura, tornando-se a expressão das relações sociais de poder.

2. AS DETERMINAÇÕES DE ENSINO NO IMPÉRIO

A organização social que se revelou, no século XIX, era remanescente da estrutura social patriarcal do Brasil Colonial, presente nas áreas ocupadas do território brasileiro, onde houvesse pequenas e grandes propriedades. O domínio era exercido pelos senhores grandes proprietários que controlavam a economia e a política nos vilarejos do interior.

A atividade econômica estava voltada para a produção agropecuária, caracterizada pelo comércio exportador, canalizado por Portugal para a Europa, comenta Oliveira (1986, p. 32). Mesmo as ideias liberais provenientes da Europa, notadamente da França, não alteraram a estrutura social, fundamentada na economia agrária tradicional e na mão de obra escrava.

As ideias liberais responsáveis pela libertação do Brasil do monopólio português refletiram-se na Colônia e foram incentivadoras dos movimentos democráticos e liberais, no início do século XIX. Os líderes dos movimentos, que se ligavam à classe dos senhores proprietários, por laços de parentesco, “[...] atuavam nas esferas política, econômica, social e cultural, influenciados pela ideologia das universidades europeias e pelos ideais democráticos” (OLIVEIRA, 1986, p. 32).

O liberalismo, afirma Calmon (*apud* OLIVEIRA, 1986, p. 32), “[...] como filosofia global, repercutiu em todas as esferas da vida brasileira e a educação constituiu assunto predileto dos debates e das reformas políticas [...] em conflito permanente com a mentalidade e as influências coloniais.”

Após a Independência, o Brasil teve sua primeira Constituição, outorgada por D. Pedro I, em 1824, de caráter centralizador que impedia a autonomia administrativa e legislativa dos governos provinciais. Em 1834, a Emenda Constitucional mudava o quadro de decisões, autorizando os governos provinciais a legislarem sobre diversas matérias, dentre as quais, a educação. Essa liberação deu maior fôlego aos governos para organizarem seus quadros institucionais, entre eles, a educação, procurando atender às determinações da Carta



de Lei de 1827 que estabelecia: “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (BR. Carta de Lei [...], 1827).

A primeira referência aos conhecimentos que deveriam ser ensinados nas escolas primárias estava na referida Carta, concebida por Januário da Cunha Barbosa e sancionada por D. Pedro I, e que estabelecia:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Carta de Lei [...], 1827).

A Lei ainda previa, nos artigos 11 e 12, a criação de escolas para meninas, onde as mestras ensinariam as prendas domésticas e os conhecimentos previstos no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitação do ensino da aritmética às quatro operações.

Mas, apesar da Emenda Constitucional de 1834, a Lei constituiu-se num ponto de referência para as províncias estabelecerem suas determinações quanto à criação de escolas e aos conhecimentos a serem ensinados. Todavia, a diversidade de medidas e a deficiência do ensino primário nas províncias convenceram os ministros e deputados da necessidade de organizar um completo sistema de instrução, na Corte, que polarizasse as atenções das Províncias, através de Reformas para a Instrução Pública no Município da Corte (CHIZZOTTI, 1975, p. 61-62).

Diversas reformas e projetos foram apresentados na Assembleia da Corte, com medidas que influenciaram a organização do ensino. As principais Reformas que levaram os nomes dos Ministros da Pasta da Instrução Pública foram, em 1854, a Reforma de Couto Ferraz, em 1869, a Reforma de Paulino de Souza, em 1871, a Reforma de João Alfredo, em 1878, a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1882, a Reforma do Parlamentar Rui Barbosa, em 1882, a Reforma de Almeida e Oliveira e, em 1886, a Reforma de Barão de Mamoré.

Dentre essas Reformas, a que deu sentido de estrutura e organização ao ensino foi a de 1854, do Ministro Couto Ferraz, que teve repercussão nos Regulamentos Provinciais. Chizzotti (1975, p. 63, 65) ressalta a forte influência francesa nessa Reforma, com características semelhantes às leis de Guizot, de 1833, e de Fallaux, aprovadas, na França, em 1848. Tal como o Plano de Ensino francês, o ensino primário estava dividido em dois ciclos, elementar e superior, ou 1ª e 2ª ordem, com programas diferenciados.



Em um quadro comparativo entre os ‘programas’ da França, do Município da Corte e do Regulamento de Ensino, criado no Paraná, em 1857, Oliveira (1986, p. 89) ressalta a proximidade do elenco das matérias relacionadas.

1 - QUADRO COMPARATIVO DOS PROGRAMAS DE ENSINO PRIMÁRIO

FRANÇA ¹	MUNICÍPIO DA CORTE ²	PARANÁ ³
Primário elementar	Primário elementar	Primário elementar
Instrução moral e religiosa	Instrução moral e religiosa	Princípios de moral cristã e doutrina
A leitura e a escrita Elementos da língua francesa O cálculo O sistema legal de pesos e medidas	A leitura e a escrita Noções essenciais de gramática Princípios elementares da aritmética Sistema de pesos e medidas do Município	Leitura e caligrafia Gramática da língua nacional Teoria e prática da aritmética até regra de três Sistema de pesos e medidas do Império
Primário superior	Primário superior	Primário superior
Aritmética aplicada às operações práticas Elementos de história e geografia	Desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas Elementos de história e geografia, principalmente do Brasil Leitura explicada dos Evangelhos e notícia de história sagrada	----- Noções gerais de história e geografia, especialmente do Brasil -----
Noções de ciências físicas e de história natural, aplicáveis aos usos da vida Instruções elementares sobre a agricultura, indústria e higiene Agrimensura	Princípios das ciências físicas e de história natural aplicáveis aos usos da vida ----- Agrimensura	Noções de ciências físicas aplicáveis aos usos da vida Exigência quanto à limpeza de corpo e vestuário -----
Nivelamento	Geometria elementar	Noções gerais de geometria
Desenho linear	Desenho linear	-----
Canto Ginástica	Noções de música e exercícios de canto Ginástica Estudo desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do Município da Corte, como das Províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais.	Canto ----- Língua francesa

Fonte: 1) CHIZZOTTI, 1975, p. 65-66; 2) FERRAZ, 1854, p. 9; 3) PR. Regulamento de 1857, p. 62-63.



Para o sexo feminino, o ensino de cálculo limitava-se ao aprendizado das quatro operações de números inteiros na aritmética e ao aprendizado de trabalhos de agulha que consistiam em bordados de pontos de cruz, cheios, haste, margarida, pregar botões, entre outros. As escolas elementares para os dois gêneros, eram divididas em 3 classes, cabendo a cada classe um conteúdo a ser ensinado, com dificuldades progressivas. Essa divisão em classes equivaleria, relativamente, às denominadas escolas multisseriadas, em funcionamento, ainda na atualidade, em muitas localidades do interior do Brasil.

A divisão do ensino primário em elementar e superior praticamente permaneceu inalterada, no transcorrer do período político, mas a divisão em 3 classes teve alterações, embora, na prática, não houvesse muitas mudanças, tendo em vista a falta de professores para turmas mais adiantadas. As dificuldades de formação de professores levou o Governo Central a recomendar a formação prática, feita por meio do acompanhamento de um pretendente ao magistério por um professor experiente, que transmitiria ao novato os procedimentos pedagógicos que costumeiramente empregava nas aulas.

As dificuldades não paravam aí, pois os livros indicados para o ensino eram, em parte, franceses, como se observa nas Instruções sobre o plano e divisão do ensino para as escolas femininas (BARROS, Instruções [...]. In: PR. Leis e Regulamentos [...], 1857. P. 136-137), método de piano de *Hunten* para aulas de música; gramática de Sevene, tradução e prosa de “*Morceaux Choisies*”, de *Fénelon*; ou *Petit Carême*, de *Massilion*, versos *Art-poetique*, de *Boileau* para a língua francesa; Manual de ensino primário de Semel para geografia e história geral; as obras do Coruja e do Padre Pompeo para a geografia e história do Brasil.

Numa posição um tanto contraditória, as Reformas visavam sistematizar o ensino no país, para criar uma identidade nacional através do ensino e da aprendizagem. Todavia, a adoção de livros, em parte de origem estrangeira, alemã e francesa, deixava dúvidas quanto à possibilidade de atingir essa brasilidade. Com exceção dos livros de geografia e história geral e do Brasil, a maioria era de origem estrangeira, nem sempre fácil de ser adquirida pelos professores, ou pelo valor, ou pela dificuldade de acesso aos livros.

Mesmo as escolas ou as aulas particulares não contavam com esse benefício, considerando o restrito número de escolas particulares que acabavam atendendo a uma pequena parcela da sociedade, pois a maioria das crianças que frequentava escola pública pertencia à faixa mais pobre da população. O Estado, entretanto, desconhecendo a realidade,



recorria ao setor privado, na crença de que as escolas particulares iriam ensinar, sem nenhuma contrapartida financeira da clientela.

Por seu lado, os liberais acreditavam que a liberdade de ensino, instituída pela Lei de 1827, proporcionaria a proliferação de escolas particulares para atender às massas. Ora, era o desconhecimento total da realidade social. E, afinal, se o Estado chamou para si, constitucionalmente, a tarefa de garantir o ensino para a população, por que recorrer à onerosa iniciativa privada? O pouco investimento na educação tornava as escolas oficiais insuficientes em número e qualidade para atender crianças mais pobres, além de nem sempre contarem com professores habilitados e programas de ensino ajustados à realidade social.

Tanto por isso que do elenco de conhecimentos a serem ensinados (Quadro 1) a aprendizagem nas escolas oficiais acabou se reduzindo ao ensino de ‘ler, escrever e contar’. Poucas eram as escolas que cumpriam o programa, porque nem sempre os professores tinham os conhecimentos necessários para ensinar geometria, agrimensura ou outra disciplina. As escolas mais bem assistidas localizavam-se em capitais ou cidades maiores do interior.

Em 1869, foi aprovado novo projeto de autoria do Ministro Paulino de Souza, com vistas ao funcionamento do curso superior e alguns aspectos dos cursos secundário e primário. Para este previa a reorganização do ensino, fiscalização distrital, aumento de vencimentos para professores e criação de uma Escola Normal primária na Corte, como aponta Primitivo Moacyr (1937, p. 129). O Projeto, embora não tenha sido discutido em plenário, repercutiu nas províncias, como ocorreu no Paraná, com a criação de uma Escola Normal, no Governo do Presidente Affonso de Carvalho, que não chegou a funcionar (PR. Leis e Regulamentos [...], 1870, p. 47). De outra feita, embora o relatório de Paulino de Souza não provocasse alterações na organização do ensino primário, foi elucidativo quanto à situação do ensino no país, uma vez que retratava a situação real das escolas, dos professores e dos conteúdos que eram ensinados. Os dados estatísticos evidenciavam a carência de recursos para a educação, tanto na Corte como nas Províncias.

Nos estudos realizados por Moreira (1955, p. 27), os currículos em vigor, no período do Império, estavam desajustados em relação às necessidades sociais, embora, “[...] se procurasse dar conteúdo útil aos currículos primários, estes provavelmente ficavam acima da compreensão popular.” Por essa razão, os currículos ficavam reduzidos aos ensinamentos de ler, escrever, contar e instruir moral e religiosamente, uma clientela originária das classes populares. Assim, os conteúdos disciplinares acabavam não atendendo aos interesses da



camada média da população, mais exigente, que frequentava escola, filhos de negociantes, fabricantes, lavradores, empregados públicos e artistas.

A inaplicabilidade prática dos conteúdos ministrados veio a ser um dos fatores da baixa frequência escolar, o que constituiu um dos fracassos do método de Lancaster, além dos baixos investimentos no setor educacional. Ainda comenta Moreira (1955, p. 27) que os relatórios de Presidentes das Províncias apontavam baixos índices de frequência, evidenciando o pouco apreço pela instrução, por parte da população.

As dificuldades que permeavam o ensino, a aplicação de programas nos moldes franceses, além de outros fatores, geravam o distanciamento entre os pronunciamentos dos agentes políticos e as medidas mais compatíveis com a realidade social e cultural.

Em 1872, o Relatório do Ministro João Alfredo levantava o problema da baixa frequência escolar e ressaltava a importância da obrigatoriedade do ensino. Moacyr (1937, p. 139) relata as palavras do Ministro sobre a necessidade de medidas para a efetivação do ensino obrigatório, fazendo ressalvas: “Entretanto, não podemos empregar contra os pais negligentes ou refratários, os meios coercitivos de que poderíamos dispor, enquanto o Estado pela sua parte não houver facilitado o cumprimento do dever imposto.”

Como o próprio Ministro reconhecia, para haver fiscalização e controle, era necessário que o Estado cumprisse a parte que lhe cabia, com a criação de escolas equipadas e a contratação de professores. Rocha Pombo (1947, p. 271) comenta que a Reforma de João Alfredo, apesar de não introduzir inovações no currículo, teve sua importância, pois “[...] imprimiu novo impulso a todo o serviço do ensino público”.

Em 1875, o Deputado Cunha Leitão, defendendo o dispositivo constitucional que consagrava a liberdade de crenças, em razão das políticas imigratórias que eram incentivadas pelo Governo Imperial, propunha emendas ao Projeto de João Alfredo. A emenda dispensava os filhos de famílias protestantes, frequentando escolas públicas, do estudo da religião do Estado e de qualquer ato religioso praticado nas escolas. Haidar (1972, p. 186) descreve as palavras do deputado que assim se expressou: “O ensino livre, argumentava o deputado Cunha Leitão, facilitará a abertura de muitas escolas e a instrução obrigatória fará com que a frequência não lhes falte.”

A emenda de Cunha Leitão não chegou a ser aprovada, tendo em vista a contestação dos políticos conservadores que defendiam o controle do Estado e faziam restrições ao ensino particular. Todavia, no Paraná, suas ideias tiveram repercussão e



passaram a integrar os dispositivos do Regulamento de 1876 (PR. Leis e Regulamentos [...], 1876. p. 31), uma vez que o processo imigratório na Província ocorria, desde 1829, acentuando-se na década de 1870. Em 1879, Haidar (1972, p. 189) comenta que o Ministro Leôncio de Carvalho decretava a liberdade do ensino primário e secundário na Corte e a liberdade do ensino superior, em todo o Império, numa atitude francamente liberal contra as ideias refratárias dos conservadores.

O contato mais intenso que foi se estabelecendo entre o Brasil e a Europa, “[...] fornecedora não só dos maquinários e instrumentos que se importavam [...]”, como também das “[...] novas ideias que passaram a circular no acanhado meio intelectual dos meados do século XIX [...]”, no Brasil, assimiladas de autores europeus e americanos, reforçaram as “[...] crenças no liberalismo e cientificismo.” (RIBEIRO, 1993, p. 64).

Apesar das ideias liberalistas e cientificistas, foram pequenas as alterações no programa para as escolas primárias que passaram a contar com o ensino do sistema métrico, aprovado pela Lei nº 1157, de 26 de janeiro de 1862, como já acontecia nas escolas primárias da Corte (FONSECA, 1969, p. 11). Em 1876, o novo Regulamento da Instrução Pública da Província introduzia o desenho linear, fazendo parte do ensino de aritmética, e também as disciplinas de geografia e história relativas à Província (PR. Leis e Regulamentos [...], 1876, p. 3-37). As determinações regulamentares estendiam-se às escolas particulares que ficariam sujeitas a multas, caso transgredissem os dispositivos legais.

As transformações ocorridas na metade do século XIX alteraram a estrutura econômica e social do país, afetando não somente o mercado interno e estimulando o processo de urbanização dos centros mais expressivos do Império, mas agitando o mundo intelectual que começava a perceber a realidade social e cultural, de acordo com as últimas teorias, afirma Ribeiro (1993, p. 64).

Frederick Eby (1970, p. 462) fala da influência, na organização do ensino elementar francês, no ensino público americano e nos sistemas educacionais de países da Europa, notadamente a Prússia, das ideias de educadores, como Pestalozzi, Herbart, Froebel e outros.

O Projeto de Leôncio de Carvalho caracterizado por ideias inovadoras também recebia o impacto dessas ideias, originando o projeto de criação de jardins de infância, escolas mistas, escolas normais e atividades práticas no aprendizado escolar.



Em 1882, o programa para as escolas primárias passava a incluir a atividade de educação física que fora regulamentada, assim como previa o fornecimento de material e a construção de prédios apropriados para o funcionamento de escolas. No Paraná, o Presidente Carlos Augusto de Carvalho (1884, p. 93) estabelecia que parte do imposto predial destinasse-se à construção e ao melhoramento dos estabelecimentos, além de criar diversas escolas noturnas para adultos, visando atender ao dispositivo eleitoral que permitia o voto ao cidadão que soubesse escrever. Nesse ano, foram criadas as primeiras escolas secundárias particulares femininas, na Corte, possibilitando às jovens prosseguirem os estudos.

Nesse ano ainda, Rui Barbosa apresentava na Câmara dos Deputados seu parecer a respeito da educação no país e propunha a divisão das escolas primárias em quatro categorias: jardins de crianças, escolas primárias elementares, escolas primárias médias e escolas primárias superiores (MOREIRA, 1955, p. 46). As ideias de Rui Barbosa diziam respeito à ação do Estado frente às despesas com o ensino público, obrigação escolar, escola leiga, métodos e programas escolares, formação de professores, inspeção do ensino, entre outras propostas que não foram aprovadas, mas acabaram sendo introduzidas no período republicano. As propostas de Rui Barbosa estavam alicerçadas nas ideias pedagógicas de Herbart, Froebel, Pestalozzi e outros educadores, mas, principalmente, no sistema escolar americano, do qual era grande admirador.

Em 1886, o Ministro Barão de Mamoré empreendia uma Reforma para o ensino secundário e superior, ficando o ensino primário nos moldes estabelecidos pela Reforma de 1854, comenta Oliveira (1986, p. 75). A tentativa de incorporar novas ideias, por meio de reformas e projetos, gerava uma sucessão de medidas, nem todas possíveis de serem cumpridas, mas, com certeza, presentes nos dispositivos regulamentares.

3. AS INOVAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E CURRICULAR

A República inaugurava novo momento político que, entretanto, acabou se tornando extensão das práticas reformistas do Império. A estrutura que se firmou na Primeira República estava diretamente relacionada à tarefa de organizar os quadros institucionais na nova forma de governo republicano, respaldados na filosofia positivista defendida por um grupo de intelectuais que participaram das mudanças de regime político, diz Oliveira (1994, p. 11). Os novos segmentos que vinham emergindo na sociedade brasileira participaram do jogo



político e a estrutura econômica começou a sofrer alterações, em razão das relações de trabalho que se estabeleceram, um pouco antes do final do período Imperial.

Oliveira (1994, p. 12) relata que a entrada de novos elementos, representados por grupos de imigrantes de diversas nacionalidades, promoveu alterações culturais e demográficas, em vários Estados, onde a imigração fez parte das políticas imigratórias das antigas províncias. No caso do Paraná, as mudanças socioculturais não ficaram restritas à entrada de estrangeiros, mas também à presença de elementos nacionais, paulistas e mineiros, que começaram a ocupar as terras ao norte do Estado, fundando fazendas e criando cidades. Ao sul, elementos gaúchos e descendentes de italianos e alemães começaram a se fixar. O cenário que se constituiu daí para a frente foi originado pela movimentação da exploração da terra, da necessidade de mão de obra e do progresso rápido das cidades que atraíram pessoas de outros ramos de negócio e profissão, comenta Oliveira (Ibid, p. 13).

Enquanto ao norte do Estado o trabalho da terra voltava-se para as extensas lavouras de café, ao sul prevaleceu a lavoura de subsistência e a extração da erva-mate e da madeira nativas, atividade que se desenvolvia desde o século XVIII.

Em relação ao ensino, a ideia que prevaleceu foi a de organizar a estrutura escolar, segundo os moldes republicanos, por meio de diversas medidas que pretendiam a introdução de nova concepção de educação, nos três níveis, primário, secundário e superior. O conservadorismo da sociedade, na época, impediu a implantação de inovações que, afinal, foram sendo gradativamente introduzidas. As sucessivas reformas de ensino para o Distrito Federal deram continuidade à prática realizada no Império, sem, todavia, atingir a finalidade maior da integração do ensino por uma sistemática que garantisse unidade de ensino, identidade sociocultural e sistema nacional de ensino.

A primeira Reforma, do Ministro Benjamin Constant, Decreto nº 981, em 1891, estabelecia determinações para o ensino primário, secundário e superior. (BRASIL. Decreto nº 981 [...], 1891, p. 3474-3513). Benjamin Constant tenta substituir o programa de teor acadêmico-humanista por outro mais amplo, introduzindo estudos científicos, conforme a filosofia positivista. Propõe a seriação do ensino e uma organização maior do conjunto do programa, incluindo do primário ao superior, artístico e técnico, com vistas a um planejamento nacional, coloca Gil (1987, p. 288). Ainda comenta o autor:

Todavia, as forças político-sociais se opõem terminantemente e tal reforma não é implantada, pois colocava em questão toda a estrutura socioeconômica



que servia de base para a realidade política do país. No entanto, a proposta de Constant serve de impulso, no sentido de se procurar novos contornos ao processo educativo no Brasil, de acordo com uma realidade que, apesar de todos os entraves, deve renovar-se como resposta a uma nova estruturação e realidade social. (GIL, 1987, 288-289).

O Projeto de Reforma de Constant, apesar de acontecer em novo momento político, dividia o ensino primário em duas categorias, como fora a Reforma de Couto Ferraz, em 1854, embora pautado nos princípios de liberdade, gratuidade e laicidade. A concepção positivista dava nova configuração ao programa de ensino, com a introdução de conhecimentos científicos, mais adequados ao desenvolvimento dos conhecimentos que caracterizavam os estudos em instituições da Europa.

O Projeto assim estabelecia em seus artigos:

Art. 2º A instrução primária, livre, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em escolas públicas de duas categorias:

- 1ª escolas primárias do 1º grau;
- 2ª escolas primárias do 2º grau.

§ 1º As escolas do 1º grau admitirão alunos de 7 a 13 anos de idade, e as do 2º grau, de 13 a 15 anos. Um e outras serão distintas para cada sexo, porém meninos até 8 anos poderão frequentar as escolas do 1º grau do sexo feminino.

§ 2º Nenhum aluno será admitido à frequência das escolas do 2º grau sem exibir o certificado de estudos primários do grau precedente.

Art. 3º O ensino das escolas primárias do 1º grau, que abrange três cursos, compreende:

Leitura e escrita;

Ensino prático da língua portuguesa;

Contar e calcular. Aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos;

Sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (tachymetria);

Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil;

Lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural;

Instrução moral e cívica;

Desenho;

Elementos de música;

Ginástica e exercícios militares;

Trabalhos manuais (para os meninos);

Trabalhos de agulha (para as meninas);

Noções práticas de agronomia.

§ 1º Este ensino será repartido em três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as matérias. (BRASIL. Decreto nº 981 [...], 1891, p. 3474-3513).



O programa mantinha a maior parte dos estudos que tinham sido previstos na Reforma de 1854 e os conhecimentos que foram introduzidos ao longo dos anos. A novidade residia nos estudos sobre ciências físicas e história natural, instrução moral e cívica que substituíam os estudos da religião católica e ginástica, à qual foram acrescentados os exercícios militares. Observa-se, porém que, além das duas categorias, 1º e 2º graus, o ensino nas escolas de 1º grau dividia-se em três níveis, elementar, médio e superior, tal como fora o projeto de Rui Barbosa, alguns anos antes.

Para as escolas de 2º grau:

Art. 4º O ensino das escolas primárias do 2º grau, que abrange três classes, compreende:

Caligrafia;

Português;

Elementos de língua francesa;

Aritmética (estudo complementar). Álgebra elementar. Geometria e trigonometria;

Geografia e história, particularmente do Brasil;

Elementos de ciências físicas e história natural aplicáveis às indústrias, à agricultura e à higiene;

Noções de direito pátrio e de economia política;

Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico;

Música;

Ginástica e exercícios militares;

Trabalhos manuais (para os meninos) e

Trabalhos de agulha (para as meninas).

Parágrafo único. A instrução moral e cívica não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto grau a atenção dos professores.

(BRASIL. Decreto nº 981 [...], 1891, p. 3474-3513).

Tal como estava previsto para o 1º grau, o mesmo ocorreu com o 2º grau, com divisão em classes que correspondiam, praticamente, a uma seriação do ensino. O projeto de Constant, embora não aprovado, repercutiu nos regulamentos estaduais para o ensino primário, uma vez que as demais reformas favoreceram o ensino secundário e superior. Afinal, o pensamento de Rui Barbosa também influenciou a organização do ensino nos estados e, no Paraná, alterou dispositivos regulamentares, segundo o pensamento liberalista de que a maioria estava impregnada, comenta Oliveira (1994, p. 37).

O objetivo de nacionalizar o sistema de ensino ainda não seria alcançado desta vez. A ideia de solucionar os problemas sociais pela educação teve início no período provincial, visando expandir a rede escolar e melhorar a qualidade de ensino. Essa preocupação transpôs a República e continuou sendo prioridade dos governos. As leis que se



sucediam na Província tiveram o mesmo destino no Estado, calcadas em ideias e modelos de outras realidades. A prática escolar, apesar das inovações das reformas e dos regulamentos, analisa Oliveira (Ibidem), permaneceu presa ao passado, caracterizando-se por um ensino restrito, basicamente, voltado para os ensinamentos de ler, escrever e contar.

As disparidades econômicas entre os estados eram enormes, considerando, inclusive, as diferenças regionais que, afinal, submetiam o processo educacional às mesmas disparidades. Gil (1987, p. 289) observa que as autoridades, na Primeira República, começam a perceber a necessidade de promover outro sistema educativo, tendo em vista as exigências de outras estruturas sociais, resultantes do processo de urbanização e de industrialização.

Em 1901, o Código de Ensino de Epitácio Pessoa acentuava os estudos literários humanísticos e retirava a biologia, a sociologia e a moral. A influência do Código não chegou a perdurar, considerando que, para o ensino primário, não houve alteração nos conteúdos disciplinares. Por sua vez, em 1911, o Ministro Rivadávia Correia retomava a posição positivista, procurando infundir um critério prático aos estudos, embora suas propostas estivessem voltadas para o ensino superior e secundário. Em 1915, o Ministro Carlos Maximiliano, preocupado com as determinações de Rivadávia, trouxe novas medidas em sua Reforma para conter tais decisões. As atenções voltaram-se para o ensino médio e o superior. Com esse enfoque, em 1925 Luís Vaz e Rocha Vaz aprovaram nova Reforma com medidas relativas aos níveis superior e secundário (RIBEIRO, 1993, p. 79-80).

4. OS REGULAMENTOS NO PARANÁ, NA PRIMEIRA REPÚBLICA.

No Paraná, a alteração na estruturação do ensino deu-se em razão da reestruturação das escolas que passaram a ser agrupadas pelo então Diretor Geral, Victor Ferreira do Amaral, em 1903, tendo em vista os bons resultados no ensino, obtidos em São Paulo e no Pará, com a criação dos grupos escolares (PR. Relatório [...] em 31 de dezembro de 1903, p. 6-7). O Regimento Interno das Escolas Públicas, aprovado naquele ano, estabelecia duas séries de ensino para cada grau, 1º e 2º graus, bem como o funcionamento dos semigrupos e grupos escolares.

De acordo com o Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná, aprovado na gestão de Victor do Amaral, junto à Inspeção Geral da Instrução Pública, em 22



de outubro de 1903, ficava estabelecido o Programa das escolas primárias de 1º e de 2º grau.

Para a 1ª série do 1º grau constavam os seguintes estudos:

Leitura. Caligrafia. Aritmética. Geografia. História Pátria.
Trabalhos de agulha para meninas.
(PR. Decreto nº 263 de [...] 1903, p. 92-103).

A relação das disciplinas era acompanhada de orientações a respeito de cada conteúdo a ser trabalhado pelo professor, como, por exemplo, acontecia com o ensino de leitura: “Leitura do 1º e 2º livros com explicações e exercícios feitos pelo professor no quadro-negro, exercícios orais com formação de sentenças simples sobre coisas do conhecimento vulgar”.

Para a 2ª série estavam previstas as seguintes disciplinas:

Leitura. Gramática. Caligrafia. Aritmética. Desenho linear. Geografia.
História Pátria. Agronomia. Moral. Trabalhos de agulha para meninas.
(PR. Decreto nº 263 de [...], 1903, p. 92-103).

Para a 2ª série do 1º grau não houve especificação de livro, mas estabeleceu-se “[...] leitura corrente de prosa e verso. Resumo oral do trecho lido. Exercícios de linguagem. Recitação de pequenos versos”. Dessa forma, o professor contava com um roteiro mais seguro para conduzir o ensino.

Para o 2º grau, o ensino esteve ligado à Gramática, tanto na 1ª como na 2ª série, embora houvesse revisão do que fora ensinado no 1º grau, o que, aliás, acontecia em todas as disciplinas. Na 1ª série do 2º grau o Programa previsto constava das seguintes disciplinas:

Gramática. Aritmética. Geometria plana. Geografia. História. Agronomia.
Moral. Trabalho manual para meninas.
(PR. Decreto nº 263 de [...], 1903, p. 92-103).

Para a 2ª série do 2º grau os estudos eram mais aprofundados, constando a previsão de revisão dos conteúdos trabalhados na série anterior.

A aprendizagem fazia-se de forma gradativa e o manuseio dos livros tornava-se importante, desde que os livros estivessem disponíveis para os alunos, sob a orientação do professor. A falta desse material, em muitas escolas, dificultava o cumprimento do programa e gerava a impossibilidade de preparar os alunos para os exames finais. A realidade social e econômica das famílias, em cidades do interior, inviabilizava a aquisição dos livros que teriam que ser custeados pelo governo, ou, até mesmo, pelo próprio professor.

Em muitos casos, a falta de livros ocasionou a adoção de livros de diferentes autores, impossibilitando um trabalho uniforme por parte do professor. Quando o Regimento



estabelecia “a leitura em voz alta”, cabia dizer que esta leitura teria que ser feita individualmente e não coletivamente, como recomendava o Regimento. Com este contratempo, os livros passaram a ser indicados pela Congregação da Escola Normal, responsável pela aprovação dos livros didáticos. Os livros a serem adotados eram os seguintes:

Leitura, 1º, 2º e 3º livros de Hilário Ribeiro. Cartilha Infantil de Jayme Ballão. Gramática Portuguesa, 1º e 2º anos, de João Ribeiro. O Brasil e o Paraná de Sebastião Paraná. História da América de Rocha Pombo. Aritmética Elementar de Antônio Trajano. Aritmética Progressiva de Antônio Trajano. Geometria Prática de Olavo Freire. Iracema de José de Alencar. (PR. Relatório [...] em 31 de dezembro de 1903, p. 11).

Os problemas para a aquisição dos livros, gerando a diversidade de autores e temas que eram abordados, provocou o distanciamento entre os procedimentos das práticas escolares e as determinações das legislações.

Nova mudança ocorreu, em 1914, por ocasião da implantação do ensino seriado. A fusão de escolas sob uma só direção, permitia transformar cada uma delas em uma série, cada qual com um professor responsável. A reforma para o ensino de 1º grau foi estabelecida pela Portaria nº 4, referente às “Instruções sobre Organização Escolar e Programa de ensino para as escolas Públicas do estado do Paraná (PR. Relatório [...] em 31 de dezembro de 1914, p. 13-17). As ‘instruções’, contidas na Portaria, relacionavam as disciplinas que seriam ministradas nas quatro (4) séries que compunham os grupos escolares da capital ou cidades mais populosas, onde justificava-se a criação desses estabelecimentos, em razão de a demanda de alunos ser mais expressiva. Nas pequenas cidades, vilas e nos lugarejos, persistiam as escolas simples, ou, quando havia um número de alunos mais expressivo, eram criados os semigrupos, com duas séries em cada um dos dois graus.

As disciplinas relacionadas não fugiam aos padrões estabelecidos nas legislações anteriores. Observa-se, entretanto, que as orientações sobre as atividades de aprendizagem conduzidas pelo professor eram mais detalhadas e mais específicas, como, por exemplo, na aritmética. Sem a identificação da disciplina, estabelecia-se: Estudo das formas das coisas, suas semelhanças e diferenças, ideias elementares de número, algarismo, exercícios de contagem por unidades e por grupos de unidades; solução mental de pequenos problemas. (PR. Relatório [...] em 31 de dezembro de 1914, p. 13-17).

Em 1915, foi aprovado o Código de Ensino que regulamentou as disposições da Portaria nº 4, de 1914, consagrando a divisão em quatro séries. As escolas rurais e



ambulantes, criadas nesse regulamento, não tiveram um programa específico. Na verdade, o ensino não se afastava dos programas anteriores, destinados às escolas simples de 1º e 2º graus (PR. Decreto nº 710 de [...], 1915, p. 335-395). A revogação do Código de 1915 levou à aprovação de outro Código de Ensino, em 1917. Embora repetisse muitas das determinações do Código anterior, o de 1917 determinava a criação de um grupo escolar modelo na capital que serviria de modelo para o funcionamento de outros grupos escolares. (PR. Decreto nº 420 de [...], 1917, p. 222-295).

No Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares constava a relação de disciplinas que seriam lecionadas, em cada um dos quatro anos escolares, trazendo, passo a passo, o desenvolvimento dos conteúdos. A forma de apresentação do Programa difere dos demais. Neste, foi indicada cada uma das disciplinas para cada ano escolar, seguida do ‘desenvolvimento’, que consistia nas orientações para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, ter-se-ia Aritmética, para o 1º, 2º, 3º e 4º anos, Linguagem para o 1º, 2º, 3º e 4º anos e assim por diante.

No Programa, eram incentivados os estudos de História, Geografia, Constituições federal e estadual e temas ligados à moral e ao civismo, acompanhados do incentivo às comemorações de datas históricas. A exaltação aos princípios patrióticos devia-se aos defensores da filosofia positivista, bem como da liberdade, entre outros aspectos. O espírito de patriotismo, impregnado do pensamento liberal e de exaltação militar, resultou no incentivo à criação do Escotismo na Instrução Pública, oficializado pela Lei nº 2196, de 24 de março de 1923 (OLIVEIRA, 1994, p. 199).

5. A LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO.

A Primeira República encerra-se, em 1930, com a tomada do poder por Getúlio Dornelles Vargas, que inicia novo período político no país. Voltado, principalmente, para os problemas de ordem política e econômica, Vargas procura promover o desenvolvimento e a industrialização do Brasil.

Gil (1987, p. 289-290) comenta que a crescente urbanização que acompanha esse processo provoca o surgimento de vários movimentos contestatórios, tornando necessário estabelecer nova ordem sociopolítica, por meio de um governo firme e voltado para os interesses nacionais. A conjuntura política e social do momento permite a Vargas proclamar o



Estado Novo, dando a sustentação necessária para encaminhar o projeto de industrialização, com ampla repercussão na educação, mediante o regime de cooperação entre indústria e Estado, quanto ao ensino profissionalizante, industrial e comerciário.

Em termos educacionais, duas reformas foram marcantes no governo Vargas, a do Ministro Francisco Campos e a do Ministro Gustavo Capanema. A Reforma Francisco Campos ocupou-se, principalmente, com o ensino secundário e reorganizou o ensino comercial. O secundário foi reorganizado, também, em razão do ensino superior, tendo em vista as três vertentes que o curso permitia, nas áreas de Direito, Medicina e Engenharia. Por seu turno, o Curso Comercial possibilitava o ingresso no ensino superior que fosse relativo a finanças. Xavier (1994, p. 194) coloca que não foi alvo das políticas de educação do Ministro alterar ou reorganizar o ensino primário que, afinal, permaneceu conforme as regras estabelecidas no período político anterior.

Na fase política do Estado Novo do Governo Vargas, o Ministro Gustavo Capanema empreende a aprovação de diversas leis que tomam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, atingindo todos os aspectos do ensino primário, médio e profissionalizante.

A Lei Orgânica do Ensino Primário estabelecia dois currículos para o ensino primário elementar, dividido em duas fases, a primeira constituída de três anos e a segunda, de um ano, denominada curso primário complementar. De acordo com o art. 3º, o primário ficava assim organizado:

Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar.

Na primeira fase, os conteúdos disciplinares contidos na Lei eram os seguintes:

TÍTULO II
Da estrutura do ensino primário
CAPÍTULO I

DO CURSO PRIMÁRIO ELEMENTAR

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Iniciação matemática.
- III. Geografia e história do Brasil.
- IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
- V. Desenho e trabalhos manuais.
- VI. Canto orfeônico.



VII. Educação física.
(BRASIL. Decreto nº 8529 de [...] 1946).

Na segunda fase, denominada curso primário complementar, as disciplinas eram as seguintes:

CAPÍTULO II DO CURSO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR

Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Aritmética e geometria,
- III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América;
- IV. Ciências naturais e higiene.
- V. Conhecimentos das atividades econômicas da região.
- VI. Desenho.
- VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região.
- VIII. Canto orfeônico.
- IX. Educação física.

Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura.
(BRASIL. Decreto nº 8529 de [...] 1946).

Ainda, o Curso Primário contava com um curso supletivo, previsto na Lei Orgânica, da seguinte forma:

CAPÍTULO III DO CURSO PRIMÁRIO SUPLETIVO

Art. 9º O curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos, com as seguintes disciplinas:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Aritmética e geometria.
- III. Geografia e história do Brasil.
- IV. Ciências naturais e higiene.
- V. Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar).
- VI. Desenho.

Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, economia doméstica e puericultura.
(BRASIL. Decreto nº 8529 de [...] 1946).

A Lei também já se antecipava às futuras determinações que iriam compor as legislações de ensino, inserindo a modalidade de curso supletivo, para adolescentes e adultos que não tinham frequentado a escola, na idade regular.

6. AFINAL, COMO FICOU A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO?



A questão da diversidade cultural e regional começava a preocupar as autoridades, em relação aos conhecimentos que deveriam ser trabalhados nas diferentes regiões do Brasil. Afinal, a Lei aprovada, em 1961, não fazia menção à antiga concepção de nacionalizar o ensino no país, por meio de uma única legislação. Tanto assim que a Lei, em seu art. 12, inseria, no Parágrafo único, dispositivo a respeito da adaptação dos programas, bem como a previsão de sistema de ensino, organizado pela União, pelos Estados e pelo Distrito Federal. Observa-se uma maior flexibilidade na organização do sistema de ensino, considerando a questão dos programas a serem elaborados pelos Estados, nas diferentes regiões do Brasil. O art. 11 era explícito, nesse sentido:

Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.
(BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961).

Apesar da flexibilidade, a Lei recomendava que os programas deveriam conter um mínimo comum e manter as diretrizes essenciais, como se constata a seguir:

Art. 12. O ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizem os órgãos técnicos do Ministério da educação e Saúde, com a cooperação dos Estados.

Parágrafo único. A adoção de programas mínimos não prejudicará a de programas de adaptação regional, desde que respeitados os princípios gerais do presente decreto-lei.
(BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961).

A questão da educação pré-infantil também era prevista na Lei, que mencionava, ainda, o atendimento educacional em escolas maternas, como se observa a seguir: “Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.” (BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961). Essas determinações tinham origem na proposta formulada por Rui Barbosa, em 1882, que, daí para a frente, permaneceria presente na legislação sobre educação.

Em relação às orientações curriculares, a Lei de Diretrizes e Bases recomendava o atendimento aos conhecimentos básicos que deveriam estar previstos nos programas dos estados, mesmo que houvesse adaptações regionais. Werebe (1970, p. 86-87), referindo-se à Lei nº 4024/61, cita no rol dos conhecimentos previstos para o primário elementar, na maioria dos estados e municípios, as seguintes disciplinas: “Leitura e linguagem oral e escrita;



Aritmética; Geografia e História do Brasil; Ciências; Desenho; Canto Orfeônico e Educação Física”. A relação de disciplinas continuava a mesma prevista na Lei Orgânica, desprovida, porém, da visão de inflexibilidade que predominava nas propostas e nos projetos anteriores.

A LDB, embora não traga nenhuma inovação substancial, confirma disposições da Lei Orgânica e institui legalmente o ensino supletivo. A determinação do currículo e dos programas das escolas cabia a cada Estado ou Distrito Federal, a fim de atender às peculiaridades e necessidades de cada região, afirma Zotti (Organização do [...], on-line).

Sotti (Organização do [...], on-line) em seu estudo sobre ‘Organização do Ensino Primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial’, assinala que

[...] a Educação Física e o Ensino Religioso, na LDB, estão previstas como disciplinas para os níveis de ensino primário e médio. O artigo 22 define como obrigatória a prática de educação física em todos os níveis e graus de escolarização. O artigo 97, título XII, “Das disposições gerais e transitórias”, dispõe sobre o ensino religioso como disciplina que deverá constar nos horários das escolas oficiais, de qualquer grau, mas de matrícula facultativa, de acordo com a confissão religiosa do aluno.

A Educação Física, como disciplina, havia sido introduzida nas legislações na Primeira República e se consagrado na Lei Orgânica para o ensino primário. O Ensino Religioso, apesar da liberação de culto religioso previsto, constitucionalmente, ainda mantinha seu ‘status’ como disciplina, evidenciando a influência da religião nas determinações sobre educação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O Brasil, incontestavelmente, avançou em seu processo de desenvolvimento da educação, principalmente se se comparar o estágio de organização e funcionamento do ensino no século XIX com aquele que passou a apresentar no século XX. Apesar da antiga concepção de que as leis, por si mesmas, solucionariam todos os problemas, aos poucos se começou a vislumbrar a conscientização das autoridades e dos parlamentares sobre as diferenças existentes no cenário nacional brasileiro. Embora o ensino se encontrasse em um patamar mais elevado e em desenvolvimento que aquele, em funcionamento, no século anterior, ou no início da República, os problemas continuaram persistindo nos meios escolares.



Os legisladores, ao conceberem a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deram a ela a flexibilidade necessária para que a Lei instituída cumprisse o papel unificador de um sistema de ensino, respeitando, entretanto, particularidades pertinentes aos Estados e às regiões, nas quais estavam integrados. O papel flexível que a Lei assume nesse momento, em pleno meado do século XX, constituiu um novo ponto de partida, como tomada de consciência da realidade educacional, com vistas a propostas construtivas e apropriadas para alterar a estrutura e a organização do ensino que se apresentava.

O currículo ou programa, como identificavam anteriormente os legisladores e educadores, não era, como ainda não é, o responsável pelo sucesso ou insucesso do sistema de ensino. O currículo sozinho não pode ser responsabilizado, pois diversos fatores interferem diretamente no andamento do ensino, assim como as características regionais que devam estar consoante os ensinamentos que serão trabalhados em aula, ou fora de sala de aula.

Grandes avanços e progressos foram e são observados nos sistemas de ensino, federal, estadual e municipal, neste início de século XXI. Assim também, observam-se falhas e problemas que vão, desde a estrutura física das escolas, falta de material e equipamentos, baixa qualidade na formação de professores, reduzido número de funcionários de apoio para manutenção da escola, falta de especialistas, enfim, a falta de um corpo de pessoal bem organizado que efetivamente pudesse dar sustentação a todo o conhecimento trabalhado juntamente com os alunos.

Por outro lado, cabe ressaltar como afirmam Moreira e Tadeu (2011, p. 71 segs.), na abertura do 3º capítulo, ‘A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?’, do seu livro “Currículo, cultura e sociedade”, quando colocam em questão o currículo nacional frente ao mercado editorial de livros didáticos, observando, inclusive, os interesses de grupos envolvidos, liderando esforços ‘reformistas e a pauta política da educação.

As palavras de Marschall S. Smith, Jennifer O’Day e Savid K. Cohen (*apud* MOREIRA; TADEU, 2011, p. 78) são expressão do pensamento a respeito de um currículo nacional, quando dizem:

A conversão para um currículo nacional só teria sucesso se o trabalho de mudança fosse concebido e empreendido como uma grandiosa aventura de aprendizado cooperativo. O empreendimento seria um retumbante fracasso se fosse concebido e organizado primordialmente como um processo técnico de desenvolvimento de novos exames e materiais e sua posterior “disseminação” ou implementação.



Os autores, citados por Moreira e Tadeu (Ibidem), ainda sustentam que a validade e a eficácia de um currículo nacional, requereria a criação de um tecido articulador social e intelectual inteiramente novo. Nessa articulação haveria o envolvimento do processo formativo do professor, conteúdo e pedagogia, vinculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas. Os exames a que são submetidos os alunos teriam que estar intimamente ligados aos conteúdos e às pedagogias da formação de professores e dos currículos das escolas, para que, realmente, os alunos tivessem sucesso.

A concepção de um currículo nacional exige a articulação de uma série de fatores que, em determinadas circunstâncias e situações, não estão articulados e tampouco vinculados entre si, gerando um malsucedido esforço de trabalhar o conhecimento na escola.

Como afirma Werebe (1970, p. 241), “Em qualquer setor da educação brasileira há grandes falhas ao lado de grandes progressos ou de grandes esforços para melhorar a situação ou, pelo menos, de grandes perspectivas e esperanças para o futuro.”

A educação continua sendo um campo fértil de estudos, pois é conhecendo o andamento da educação é que se conhece o envolvimento das pessoas, da sociedade e, principalmente, das autoridades pela causa do ensino.

O currículo ou programa é a base do processo de ensino e aprendizagem, sejam quais forem os métodos aplicados ou recursos técnicos empregados. Se a presença do aluno e do professor constitui-se no ponto referencial da existência da escola, o currículo constitui-se na alma que conduz os alunos a outros patamares de conhecimento, por caminhos que se abrem, à medida que eles constroem seu conhecimento, descobrindo novos horizontes.

A importância da organização curricular reside na possibilidade de todas as pessoas, notadamente os alunos, terem as orientações necessárias para irem construindo o seu saber para alimentar sua prática de vida.

Pode-se afirmar que, afinal, a nacionalidade brasileira, a brasilidade, a identidade nacional não se perde porque existam divergências ou diferenças entre propostas de ensino de uma e outra escola. O importante está no conhecimento que se vai adquirindo e na ampliação do saber que possa sedimentar a formação intelectual e moral.

As palavras de Florestan Fernandes, na apresentação do livro de Maria José Garcia Werebe, “Grandezas e misérias do ensino no Brasil” (1970), expressam o anseio de



todos aqueles que objetivam a construção de uma educação consistente para crianças e jovens.

Diz o autor:

Onde [...] a democracia se organiza e se consolida, cabe aos intelectuais fazer diagnósticos objetivos e cooperar com os demais na descoberta das soluções ajustadas às exigências da situação, tal como elas podem ser definidas e enfrentadas em dada conjuntura histórico-social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIZZOTTI, Antônio. **As origens da instrução pública no Brasil**. São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1975.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. Teoria, organização e prática educacional. Porto Alegre, RS: Globo, 1970.

GIL, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1972.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil, 1854-1889**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1937. 614 p.

MOREIRA, João Roberto. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do ensino médio e elementar. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP/CILEME. Rio de Janeiro, 1955. v.7.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **O Ensino Primário na Província do Paraná, 1853-1889**. Curitiba, PR: BPPR/SEPR, 1986.

_____. **Ensino Primário e sociedade no Paraná durante a Primeira República**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PARASKEVA, João M. **Resenha do livro O Currículo de J. F. Bobbit**. Universidade do Minho, Portugal: 2005. Porto: Didactica Editora, 2004. 22p. Resenhas educativas, uma revista de resenhas de livros. 2005. ISBN 972 – 650 – 662 – x. Disponível em: 36.htm Acesso em: 10/08/2014.



RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**. A organização escolar. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

ROCHA POMBO, José Francisco. A República. In: _____. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1947. V.5.

TANURI, Leonor Maria. O Ensino Normal no Estado de São Paulo, 1890-1930. **Estudos e Documentos**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v.16, 1979. 234 p.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da Educação**. A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do Ensino Primário no Brasil**: uma leitura da história do currículo oficial. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Solange_Aparecida_Zotti_artigo.pdf Acesso em: 04/07/2014.

BRASIL. Legislações e Relatórios.

BRASIL. Carta Lei de 15 de outubro de 1827. História da Educação no Brasil. Período Imperial. Disponível em: [20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O/heb05a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm). Acesso em: 04/09/2014.

_____. Carta de Lei de 11 de agosto de 1827. Collecção das leis do Império do Brasil de 1827. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878. p. 5-7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm Acesso em: 12/04/2014.

_____. Decreto nº 981 de novembro de 1890. Aprova Regulamento da Instrução Primária, Secundária do Distrito Federal. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. 11º fascículo. De 1 a 30 de novembro de 1890. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1891.

_____. Decreto – Lei N.8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: [escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20org%C2%82nica%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1946/leis/8529.htm). Acesso em: 25 set. 2014.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1961/leis/4024.htm). Acesso em: 10/08/2014.

PARANÁ. Relatórios e legislações.



BARROS, Bento Fernandes. Instruções sobre o plano e divisão do ensino em cadeiras de instrução primária de 2ª ordem para o sexo feminino. In: PARANÁ. Leis, Decretos, etc. **Leis e Regulamentos da Província do Paraná**. Curityba: Typ. Paranaense, 1857. t.4.

_____. **Relatório que ao [...] Comendador Antônio Alves de Araújo, 1º Vice-Presidente da Província do Paraná apresentou Carlos Augusto de Carvalho, [...] ao passar-lhe a administração, em 26 de maio de 1883**. Curityba: Typ. Perseverança de J. F. Pinheiro, 1884.

_____. Instrução primária e secundária. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa pelo Ministro e Secretário dos Negócios do Império, Dr. Luiz Pedreira do Couto Ferraz**. Rio de Janeiro: Tip. Do Diário, 1854.

_____. **Relatório com que o Exmo. Sr. Presidente da Província Dr. Antonio Augusto da Fonseca [...] abriu a 2ª sessão [...] no dia 6 de abril de 1869**. Curityba: Typ. de Candido Martins, 1869.

_____. **Leis e Regulamentos da Província do Paraná**. Curitiba, PR: Typ. Paranaense de Candido Martins, 1857. t. 4.

_____. **Leis e Regulamentos da Província do Paraná**. Curitiba, PR: Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1870. t. 17.

_____. **Leis e Regulamentos da Província do Paraná**. Curityba, PR: Typ. de Candido Martins Lopes, 1876.

_____. **Relatório apresentado [...] pelo Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva, Diretor Geral da Instrução Pública [...] em 31 de dezembro de 1903**. Curitiba, PR: Typ. d' A República, 1904.

_____. **Relatório apresentado ao [...] pelo Dr. Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, Secretário d'Estado [...] em 31 de dezembro de 1914**. Curityba: Typ. Do Diário Oficial, 1915.

_____. Decreto nº 710 de 18 de outubro de 1915. Código de Ensino. **Coleção de Decretos e Regulamentos de 1915**. Curityba: Typ. D'A República, 1915.

_____. Decreto nº 420 de 19 de junho de 1917. Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares. **Coleção de Decretos e Regulamentos de 1917**. Curitiba: Typ. D'A República, 1917.