

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
CURSO DE MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL DAS RELAÇÕES POLÍTICAS**

JEFFERSON ALVES CABRAL

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL
(LEI N.º 5.692/71) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO:
RELAÇÕES DE PODER E MERCADO DE TRABALHO
(1971-1978)**

Vitória

2006

JEFFERSON ALVES CABRAL

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL
(LEI N.º 5.692/71) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO:
RELAÇÕES DE PODER E MERCADO DE TRABALHO
(1971-1978)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História, na área de concentração História Social das Relações Políticas, linha de pesquisa Estado e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco

Vitória

2006

Cabral, Jefferson Alves, 1964-

- 117i A implementação da reforma educacional (Lei n. 5.692/71)
do Estado do Espírito Santo : relações de poder e mercado de
trabalho (1971-1978) / Jefferson Alves Cabral. – 2006.
164 p. : il.

Orientador: Sebastião Pimentel Franco.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação - Espírito Santo (Estado) - História - 1971-
1978. 2. Reforma do ensino. 3. Ensino técnico - Espírito Santo
(Estado) - História. 4. Formação profissional - Espírito Santo
(Estado) - História. I. Franco, Sebastião Pimentel. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Humanas e Naturais. III. Título.

DU: 93/99

JEFFERSON ALVES CABRAL

**A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL
(LEI N.º 5.692/71) NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO:
RELAÇÕES DE PODER E MERCADO DE TRABALHO
(1971-1978)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História, área de concentração História Social das Relações Políticas, linha de pesquisa Estado e Políticas Públicas.

Aprovada em de de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Manoel Ceciliano Salles de Almeida
Centro Universitário Vila Velha - UVV

Prof.^a Dr.^a Márcia Barros Rodrigues
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

À minha mãe, parte fundamental no processo, que me permitiu chegar até aqui, à minha esposa, pelos momentos que cedeu de nossa convivência diária, permitindo que meu sonho se realizasse, à minhas filhas e irmãos, que sempre me apoiaram nos meus desafios.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que em todos os momentos de minha vida me tem sustentado na caminhada, que é longa, embora compensadora.

Ao Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco, pela orientação segura, que me facilitou a tomada de decisões e a escolha de caminhos, e pela amizade e compreensão demonstradas durante todos os momentos de dificuldades no decorrer do Mestrado e no desenvolvimento desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Márcia Barros Rodrigues que, com atenção e cuidado, em muito contribuiu para minha melhor compreensão do ofício de pesquisador, nos primeiros passos deste Mestrado.

À Prof.^a Dr.^a Regina Helena Silva Simões, pelas pertinentes observações sobre o conteúdo inicial deste trabalho e pela importante contribuição para o seu aperfeiçoamento.

Aos professores do Mestrado em História Social das Relações Políticas, pelo debate instigante proporcionado em conversas pessoais, encontros e seminários, o que ajudou, no final, na formatação desta pesquisa.

Aos colegas do Mestrado em História Social das Relações Políticas, pelas discussões acaloradas em sala de aula e na cantina, as quais se mostraram ricamente importantes no contexto deste trabalho. Não há como esquecer os que se tornaram amigos constantes, Árion, Lino, Érica, Ana, Viviani, Hélio, Yumi, mesmo aqueles que não foram tão constantes, mas que considero amigos que fiz ali, Marinete, Lizete, Letícia, Job, Flávia, Sérgio, Klítia, Adilson, Tarcísio e Rosemay.

Àqueles que durante o caminho conhecemos e que também puderam contribuir de alguma forma para construção deste conteúdo, Fabíola, Luzia, Ivana.

Em especial a alguns dos entrevistados, Jarbas Passarinho, Ester Abreu Vieira, Arthur Carlos Gerhardt, Celso Simões, Élcio Álvares, Anete Vitalli Calil, Raul Monjardim, Arabelo do Rosário, pela intensidade dos diálogos estabelecidos quando de nossos contatos.

Ao amigo Anselmo Laranja pelas palavras de incentivo e apoio, que sempre pontuaram nosso profícuo relacionamento.

“Se me oferecessem a sabedoria com a condição de não a ter de transmitir a ninguém, eu a recusaria.”

Sêneca

RESUMO

A utilização da educação como fonte legitimadora de um projeto de poder, sempre foi uma tônica na realidade brasileira. Este trabalho investiga as questões que compõem essa íntima relação e procura desvelar os efeitos da implementação da Lei n. ° 5.692/71, que instituiu, mediante a reforma do ensino de 1.º e 2.º Graus, o ensino profissionalizante no Brasil a partir de 1971. Utiliza entrevistas e investiga a documentação da época, tomando como campo de estudo o Colégio Estadual do Espírito Santo. Aponta as circunstâncias em razão das quais a reforma não se operacionalizou, mostrando-se um modelo fracassado e inoperante.

Palavras chave: História da Educação, Reforma do ensino, Ensino técnico, Formação profissional.

ABSTRACT

The use of the education as source legislator of a project of power always was a tonic in the Brazilian reality. This work investigates the questions that compose this close relation and look for to disclose the effect of the implementation of Law N. ° 5,692/71, that it instituted, by means of the reform of the education of 1.º and 2.º Degrees, the professionalizing education in Brazil from 1971. It uses interviews and it investigates the documentation of the time, taking as study field the State College of the Espirito Santo. It points the circumstances in reason of which the reform was not operated, revealing a failed and inoperative model.

Key words: History of the education, Reformation of education, Education technician, professional Formation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
1.1 OBJETO DA PESQUISA.....	23
1.2 OBJETIVOS.....	27
1.3 HIPÓTESE.....	28
1.4 INSTRUMENTAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	30
2 CAPÍTULO I DEFINIÇÃO DO TEMA	39
2.1 A GÊNESE DO MODELO EDUCACIONAL.....	39
2.1.1 O amálgama da política pública	40
2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO NOVO.....	44
2.2.1 Reordenamento do sistema escolar	47
2.2.2 A importância de Capanema	50
2.3 O MODELO EDUCACIONAL DE JUSCELINO KUBITSCHKE.....	53
2.3.1 A educação no Plano de Metas de Juscelino Kubitschek	57
2.4 A TRANSIÇÃO ATÉ GOULART.....	60
2.4.1 A dicotomia direita x esquerda	67
2.5 O MODELO MILITAR DESENVOLVIMENTISTA DE EDUCAÇÃO.....	70
3 CAPÍTULO II – A ESTRUTURAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DA REFORMA	77
3.1 A INTRODUÇÃO DO PENSAMENTO MERCANTILISTA.....	81
3.2 O PROJETO SOB O ASPECTO JURÍDICO/LEGAL.....	84

3.3 O CONTEXTO POLÍTICO DO DESENVOLVIMENTO.....	86
3.3.1 Da educação de consumo à educação de consumo e produção.....	88
3.3.2 O caráter sugestivo dos sistemas educacionais das sociedades capitalistas centrais.....	96
3.4 A LEI n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, OU A ÚLTIMA REFORMA EDUCACIONAL FRACASSADA?.....	101
3.5 O PROCESSO EDUCATIVO COMO UM MOMENTO DE EMANCIPAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA.....	106
3.5.1 O controle dos efeitos da explosão educacional.....	108
4 REFERÊNCIAS.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
6 REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	114

1 – INTRODUÇÃO

O Brasil, a partir do Golpe Militar de 1964, passou a viver um regime de exceção marcadamente autoritário. Este Estado buscou, por meio de reformas institucionais, legitimar sua posição e atender os compromissos assumidos pelos militares com os grupos que apoiaram o Golpe.

Tornou-se extremamente desafiador estudarmos a implantação do novo modelo educacional proposto por esse regime de exceção a partir de 1964, vigente em nosso País, principalmente porque, atualmente, presenciamos a discussão de uma nova reforma educacional proposta pelo atual Governo.

Ao centrarmos a construção de nossa reflexão sob a égide da História da Educação, devemos compreender que, em linhas gerais, a abordagem dessa disciplina nos meios acadêmicos desenvolve uma grande ênfase na primeira palavra, ficando a segunda como um apêndice. Por ser esta proposta uma pesquisa da Educação no seu contexto histórico, não podemos permitir a minimização desse vocábulo no bojo de nossa discussão. Sendo assim, trabalharemos no sentido de equalizar a importância dos dois termos em nosso construto.

Como o tema principal deste estudo é a problemática educacional, devemos estar para não sermos traídos, ao superarmos a hipertrofia dos termos, quando aí recuperaremos o equilíbrio da locução no sentido “*strictu*”.

Estamos verificando a ocorrência de um novo fenômeno na História da Educação: pela primeira vez, ela efetua um efetivo movimento de aproximação e identificação com os processos cognitivos que estão em curso no campo específico da História. Podemos afirmar ainda que, em razão da produção científica existente, esse movimento é de mão dupla, isto é, a área da História está abrindo-se ao acolher esses autores em suas bibliografias, para temas educacionais e, por esta razão, está procedendo à leitura de autores inscritos no campo educacional.

Sendo assim, temos o grande desafio de não incorreremos na incapacidade de por meio de estudo e pesquisa histórica, formularmos perguntas que digam respeito às nossas fontes e, em relação a elas, sugerir hipóteses explicativas.

Portanto, para dar conta desse desafio, torna-se imperioso apropriarmos-nos da História como ciência e assim cristalizarmos nosso objetivo, destacando-nos das múltiplas abordagens dadas à Educação por outras ciências (Psicologia, Sociologia, Antropologia, por exemplo).

Por isso, propusemo-nos utilizar a História da Educação, que desde sua gênese e em seu desenvolvimento, carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente e de guia para a construção do futuro (WARDE, 1990).

Trata-se, com efeito, de História da Educação e não de História apenas (porque nesse caso o nosso projeto se esvaziaria), nem apenas de Educação (porque nesse caso ela

seria desenraizada). O concreto é histórico e, para dar conta da problemática concreta da educação, é necessário assumir a postura histórica.

Observamos que a educação teve um papel central nas discussões que envolveram a tomada do poder no Brasil, em 1964, por ocasião do Golpe, já que este não foi um simples Golpe latino-americano, nem mais um pronunciamento, e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. Tanto foi assim que, passados os primeiros momentos de perplexidade, o novo Estado emergiu do figurino do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) com objetivos programados, metas estabelecidas e, naturalmente, com os responsáveis pelo Golpe no poder.

Como resultado da força, o Estado que se reorganizava teve prioritariamente na coerção o caminho para difundir a sua concepção de mundo.

Foi feita o que consideravam uma “autêntica limpeza”, por parte dos novos detentores do poder, dirigida contra os setores mais progressistas que, no governo anterior, tentaram alcançar a hegemonia em sintonia com as classes popular-subordinadas, no bojo das campanhas das Reformas de Base.

No campo da educação, houve um corte profundo, pois, aos olhos do novo sistema que se estabelecia, a educação, através dos intelectuais comprometidos com o Golpe, com o reformismo, ou mesmo com o liberalismo, já não servia mais, não era confiável, já que os novos detentores do poder optaram pela coerção como caminho para difundir a sua concepção de mundo, não cabendo nesse modelo contestação por parte daqueles intelectuais que, num primeiro momento, apoiaram a tomada do poder.

Os detentores do poder buscaram, então, desenvolver novos meios para facilitar o

¹ Reformas propostas pelo presidente João Goulart nas seguintes áreas: bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e educacional.

controle sobre o sistema educacional mediante o emprego de técnicas que facilitassem a divulgação da nova ordem condizente com os interesses do capitalismo. Dentre os mecanismos utilizados, podemos destacar a repressão sobre os intelectuais comprometidos com as reformas propostas anteriormente por Jango. Por causa disso, o Estado necessitava criar novos quadros com a nova ordem estabelecida, e não foi difícil confiar na boa mão estendida da USAID para cumprir esse papel.

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA), pensado por João Goulart, baseado no método Paulo Freire, foi retirado e substituído pela Cruzada de Ação Básica Cristã, (ABC) para neutralizar as Ligas Camponesas, e, nos anos de 1970, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como instrumento de controle político.

Em contrapartida a esses movimentos de educação popular, surgiram, no Rio de Janeiro e em São Paulo, os IPES, criados por um grupo de empresários que via a Educação como uma indústria de prestação de serviços. A Educação serviria para formar o produtor, o consumidor e a mão-de-obra de uma indústria que se integrava ao capital internacional.

A caminhada do grupo no poder em direção ao capital internacional impossibilitou as Reformas de Base que proporcionariam uma democratização da sociedade como projeto de participação política, de alfabetização, de posse da terra, de casa e de

emprego. O regime militar colocou como prioridade o desenvolvimento econômico, deixando num plano secundário a educação, a saúde, o saneamento básico e a habitação. Mesmo que dentro de sua estrutura de manutenção de poder o regime visse a educação como um pilar fundamental na desmobilização das oposições, esta também era atingida com a política de falta de investimento, o que ocasionava um agravamento na situação do analfabetismo.

A Educação então proposta tinha como objetivo qualificar indivíduos para o trabalho, possibilitando a formação de um contingente de trabalhadores competentes e disciplinados para compor a força de trabalho a ser inserida no mercado, dentro do modelo de desenvolvimento implantado: educação para a formação do capital humano, educação para o mercado de trabalho, modernização dos hábitos de consumo, integração da política educacional à segurança nacional, defesa do Estado, repressão, controle político-ideológico na área intelectual e artística do País (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000. p. 34).

A Educação foi uma das áreas em que o descaso dos governos militares com o povo brasileiro foi mais sentido, pois servia aos interesses das empresas multinacionais aqui instaladas e obedecia à política educacional imposta ao Brasil pelos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID) e pelas recomendações vindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano (Relatório Atcon) e ao Ministério de Educação Nacional (Relatório Meira Mattos).

Os intelectuais brasileiros que apoiavam o regime, como os integrantes dos IPES, do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), criado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) – e aqui entendemos o porquê da aderência que é dada ao modelo vinculado às indústrias –, passaram a formular diretrizes políticas e educacionais para o País. Por isso, realizaram parcerias, como a do IPES e tantas outras, que tinham como tônica dominante a dependência entre educação e mercado de trabalho, racionalização do sistema educacional, ensino pago, profissionalização do ensino médio e reciclagem para atender à flexibilização da mão-de-obra (ROMANELLI, 1989, p. 235), deixando transparecer as aspirações que os empresários e intelectuais aliados ao regime militar tinham a respeito da educação. Ainda que com perspectivas ideológicas totalmente diferentes – uma desenvolvimentista democrática e a outra desenvolvimentista autoritária –, inspiraram-se no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), na década de 1950, para desenvolver as linhas principais das reformas educacionais dos anos de 1960.

O sistema educacional brasileiro desse período viveu dois momentos importantes: o primeiro, com a implantação do regime militar e a definição de uma política de recuperação econômica, fato que implicou a repressão e a aceleração do ritmo do crescimento de demanda social de educação, provocando o agravamento do sistema educacional e as assinaturas dos acordos MEC-USAID; o segundo, com a reformulação do sistema educacional, que foi adaptado ao modelo de desenvolvimento econômico. A educação adotou, então, termos como tecnicismo² deu prioridade ao desenvolvimento dos meios adequados para atingir os fins e a uma educação compensatória, como uma alternativa política para resolver a defasagem cultural em que o Brasil se encontrava (NORONHA, 1994, p. 234).

A pergunta que se punha nesse momento era: Como fazer o controle do sistema educacional através de técnicas que facilitassem a divulgação da nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo?

² Termo usado para designar a predominância da área técnica sobre as humanidades na construção de determinado projeto educacional.

Interessante vermos que, nesse momento, se alcançou uma nova versão da visão gramsciniana de “guerra de movimento”³, pois a ideologia da classe dirigente não se encontrava disseminada, mas centralizada, bastando somente localizá-la e destituí-la pelo uso da força, o que efetivamente não ocorreu em 31 de março de 1964, já que a reação coercitiva do Estado dar-se-ia cada vez com mais vigor, desestimulando assim um possível contragolpe por parte dos opositora ao regime.

De outra parte, no contexto da dominação, a educação ganhou centralidade, por um lado devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia, elas próprias, se transformam paulatinamente em forças produtivas; por outro, em virtude das repercussões forjadas por uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação.

Importante ressaltar que a apropriação do termo “reforma” no conjunto de ações que são tomadas pela classe dominante nos leva a refletir sobre a acepção com que essa palavra foi usada, pois, como podemos verificar no modelo político do governo Juscelino Kubitschek (JK), esse vocábulo tinha uma conotação positiva e progressista,

³ Guerra de movimento, vista por Gramsci, com base nas estratégias de guerra como aquela ação em que o poder estabelecido é atacado pelo grupo contrário aos que estão no poder.

o que remetia a transformações sociais e econômicas, com vistas a uma sociedade mais humana, democrática e igualitária, mas esse termo [...] foi apropriado e reconvertido pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático (BORON, 1999, p.11).

Santos, contudo, afirma que as classes dominantes não mais se interessam pela obtenção de consensos, [...] tal é a confiança que têm em que não há alternativa às idéias e soluções que defendem, pois o que existe não tem de ser aceito por ser bom. Bom ou mau, é inevitável, e é nessa base que se tem de aceitar” (SANTOS, 2000,p. 35).

Voltando à questão das “reformas” educacionais operadas mundialmente, vemos que têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Nessa perspectiva, as reformas estão buscando obter um melhor desempenho escolar, no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, a controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas.

Nessa análise mais contemporânea das políticas educacionais, percebemos que, afirmativamente, nenhuma orientação que venha de fora é transplantada mecanicamente para qualquer sociedade. Ao contrário, as diretrizes que desnacionalizam o Estado-Nação em função da acumulação do capital são sujeitas a

processos de recontextualização impingidos pelas características históricas da sociedade a que se destinam.

O impulso à realização de pesquisa dessa natureza decorreu do processo de abertura que vivemos a partir da anistia concedida pelo presidente João Figueiredo, em 1979, quando os presos políticos e os brasileiros exilados puderam voltar à cena e buscar reiniciar uma mobilização nacional para que se modificasse o regime político brasileiro vingente. Esse movimento terminou por reinstaurar a democracia no País.

Nesse contexto, puderam vir à tona as perversas conseqüências do “estatismo autoritário”, próprio do regime instalado no Pós-64, o qual forjara um padrão peculiar de política social que então se herdava.

Naquele momento (período do início da abertura política, em 1979), tínhamos o espaço político que permitia revelar publicamente o quanto as políticas econômicas empreendidas pelo regime autoritário contribuíram para aprofundar a negação dos direitos sociais à maioria, apesar do alargamento formal das suas políticas sociais.

Os governos militares consolidaram uma área de atuação social do Estado, mas, nos moldes como o fizeram, a privatização dos espaços públicos agravou-se. A realidade, ao apontar para a presença de uma intrincada e nebulosa teia de relações na definição e gestão das políticas estatais, suscitava a necessidade de se conhecer/desvelar as práticas aí subjacentes, na perspectiva da construção de novos padrões de política, com vistas à democratização substantiva do Estado e da sociedade.

Nesse contexto, temos que considerar a crise instalada no início dos anos de 1970 no espaço internacional, e as suas repercussões no País em termos de organização e de redirecionamento dos serviços públicos. Isso significou, por um lado, ter como cenário a própria crise que perpassava o modo de regulação das sociedades, implicando a abordagem de temáticas, como a crise fiscal do Estado e as necessidades de sua reforma, as proposições neoliberais, as ameaças aos estados de bem-estar social nas democracias avançadas, a *débâcle* do socialismo real. Tudo isso em relação ao que se somava, no sentido de aprofundar, ainda mais, as precárias condições do nosso estado de “mal-estar social”.

Nesse sentido, tal como ocorreu com outras áreas voltadas para a questão social, no campo educacional passou-se a produzir estudos que privilegiavam a abordagem da educação na sua dimensão política estatal.

Importante, ao abordarmos a educação como uma política social, é diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”.

Sendo assim, quando se enfocam as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato, isso significa ter presentes as estruturas de poder e dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social que têm no Estado o *locus* da sua condensação, como sugeriu Poulantzas (1980). Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos do poder que operam na

sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.

Quando a crise econômica do final dos anos de 1960 desnudou e pôs em causa o grau de profundidade da intervenção estatal, ganharam força, sobretudo nos Países de capitalismo avançado, a problematização, o debate e a busca do entendimento do tipo de regulação forjado pelo mundo capitalista.

Os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar social.

Essa concepção, vigorosa durante o século XIX, foi, contudo, debilitando-se em função da dinâmica do próprio desenvolvimento. A crescente organização do mundo do trabalho, a veiculação do ideário socialista, o progresso técnico e científico, a crise de 1870, a revolução de 1917, a recessão de 1930, as duas grandes guerras, os reordenamentos políticos e sociais, as redefinições do espaço internacionais são alguns dos marcos que acabaram por aprofundar e consolidar outras formas de articulação entre o Estado e o mercado, num novo patamar de acumulação e de regulação do capital e do trabalho.

Apesar disso, essa tendência política de ordenação do mundo capitalista não saiu de cena ao longo do século XX. Ao contrário, encontrou espaço propício para se revigorar na crise econômica dos anos de 1970, quando assumiu a versão que tem sido denominada de neoliberal.

Poulantzas (1977) pode ser tomado como um exemplo de autor que privilegiou a especificidade do político nos seus estudos. Inspirando-se, de um lado, no estruturalismo de Althusser e, de outro, na teoria da hegemonia de Gramsci, destacou-se por relativizar o papel do Estado na defesa direta dos interesses econômicos das classes dominantes.

Na sua acepção “O Estado é o centro do poder político das classes dominantes na medida em que é fator de organização da sua luta política” (POULANTZAS, 1977, p. 185).

Aprofundando um pouco mais: na opinião de Poulantzas, para que a ordem fosse reproduzida, seria necessário que se ocultassem as relações capitalistas, o que só poderia ser feito através do Estado, pois que só este tem o poder de reduzir os integrantes de todas as classes à categoria de “indivíduos”, mascarando, assim, a natureza da luta de classe. Considerando-se que, em princípio, é a própria natureza da organização da produção que leva trabalhadores e capitalistas a se identificarem como classes antagônicas, aquela ocultação tem que se processar em outra esfera – no caso, na esfera político-jurídica (POULANTZAS, 1977).

Levando em conta os interesses conflituosos dos capitalistas e as forças hegemônicas no poder (o bloco no poder) em determinados períodos, Poulantzas estabeleceu uma distinção entre a luta política e a luta econômica, afirmando a autonomia relativa da primeira em relação à segunda. Segundo ele, a “individualização” necessária teria na luta política uma das suas manifestações. Membros da mesma classe competem pela dominação dos aparelhos jurídicos e políticos, estabelecendo-se, nessa luta, a hegemonia de um bloco. Ao mesmo tempo, a ação desses aparelhos também se constitui no instrumento que permite a diluição dos conflitos entre as classes antagônicas, decorrentes das posições que ocupam na produção.

O Estado capitalista apresenta-se, portanto, como representante do “interesse geral” de grupos concorrentes: ele é simultaneamente o Estado popular, racional e de classe (POULANTZAS, 1977).

Nesse contexto, o Estado, mesmo representando os interesses políticos de classe, comporta, nas suas próprias estruturas, um jogo de forças que permite o reconhecimento dos interesses do trabalho, dentro de determinados limites.

Tudo depende da estratégia acionada pela dominação hegemônica das classes dominantes, em busca de “consentimento”. A noção de interesse geral do “povo”, apesar de ideológica, implica que sejam atendidos determinados interesses econômicos de certas classes dominadas, mesmo que esses interesses, eventualmente, contrariem os interesses econômicos predominantes – de todo modo,

essas práticas são compatíveis com os interesses políticos e, portanto, com a dominação hegemônica.

No contexto das reformas propostas pelo regime militar, uma das áreas onde essas reformas se pronunciavam de maneira mais contundente foi a educação, na qual se processou uma reforma referente ao ensino superior, Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e, pouco depois, a reforma do ensino primário e secundário, Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Percebe-se que essas reformas buscaram pontuar uma “revolução passiva”, pois, além de não contarem com a participação da sociedade civil, visavam ainda, como salienta Vieira (1984, p. 47), [...]desmobilizar eventuais movimentos neste campo”.

Iremos aqui nos deter na Lei n.º 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º Graus, e que é o campo de pesquisa deste trabalho. Essa lei trouxe em seu bojo dois aspectos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora todo o denominado ensino de 1.º grau, junção do primário com o ginásio, e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2.º grau.

Diferentemente do que ocorria nos Países de capitalismo avançado desse período (Pós-64), onde a questão da educação escolar básica era um problema resolvido, no Brasil, uma grande parcela da população nem sequer tinha acesso à escola. Nesse sentido, a ampliação dos anos de escolarização buscava, entre outros propósitos, absorver temporariamente a força de trabalho “supérflua”, contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho. Visava também atender a uma demanda social, pois, à medida que o sistema escolar se expande, os empregadores tendem a exigir

uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho, embora isso não signifique que as tarefas se tornem mais exigentes.

Quanto ao ensino de 2.º grau, percebe-se que a abordagem do Estado Militar, no que se refere às relações entre educação e trabalho, era de cunho utilitarista, imediatamente interessada na educação escolar sob forte inspiração da “teoria do capital humano”.

Tratava-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar à educação a produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho. Por isso, o 2.º grau deveria ter um caráter terminal, princípio este constante das conclusões do Fórum “A educação que nos convém”, realizado pelo IPES, bem como das recomendações do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) segundo as quais, ao finalizar esse período de estudo, o aluno deve estar capacitado a ingressar no mercado como força de trabalho, caso necessário.

Para que tal pensamento viesse a termo, diversos pareceres regulamentaram o currículo, que consta, de uma parte, de educação geral, e de outra, de formação especial na habilitação profissional, prevista em três áreas econômicas: agropecuária, indústria e serviços.

Percebe-se assim que a proposta era reorganizar o ensino médio, a fim de profissionalizar nesse nível e qualificar a mão-de-obra reivindicada pela expansão

econômica. Ao mesmo tempo, esse processo desviaria do ensino superior boa parte de sua demanda.

O fim que este estudo se propõe é, em última instância, fornecer subsídios para que, em certas condições, analisemos a conseqüente discussão da implementação do ensino profissionalizante em nosso País com a promulgação da Lei n.º 5.692/71, e, em especial, os desdobramentos e conseqüências disso no Espírito Santo, ou seja, se a profissionalização prevista na lei atingiu seus objetivos, a partir da justificação de que a educação é a base da teoria desenvolvimentista operada pelo País nesse período.

Identificamos a necessidade de empreender um estudo dessa natureza na constatação de que um evento das proporções do que aqui estudaremos ainda não foi objeto de pesquisas aprofundadas que viessem a desvendar o significado e, principalmente, os reais motivos da distância que existiu entre o discurso de mudança contido nessa proposta e o que efetivamente ocorreu na prática.

1.1 – OBJETO DA PESQUISA

No início da década de 1970, o Brasil era um País com enormes desafios sociais a vencer, e entre eles a educação ocupava uma posição de destaque, com índices pífios de atendimento escolar, como bem relata Passarinho (1985): em 1971, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência assumiam dimensões assustadoras: para cada mil crianças que entravam na 1.^a série do primário, em 1961, por exemplo, menos da metade (446) chegava à 2.^a série, e, em

1972, somente 56 logravam ingressar no ensino superior. A taxa de perdas era da ordem de 76% só no primário. Além do mais, no tocante à escolarização obrigatória de 4 anos, o Brasil se igualava à Mauritânia, e somente o Laos apresentava uma taxa inferior, 3 anos.

Assim sendo, ficava atrás de Países como a República da África Central (8 anos), Congo Brazzaville (10 anos), Gabão (10 anos), Mali (11 anos), por exemplo, sem falar da União Soviética, dos Estados Unidos, do Canadá e de outros que estabelecem até 16 anos de escolaridade obrigatória.

Era justamente nesse cenário que o Governo Militar buscava soluções para essas questões sociais, capitaneado pela euforia do surto de desenvolvimento mundial e pela recente conquista pelo Brasil da Copa do Mundo de Futebol.

O regime então instalado era centralizado e coercitivo, e sua política de desenvolvimento, associada, isto é, a etapa da economia embasada na indústria era dependente do capital estrangeiro. Essa orientação pode ser sintetizada na seguinte frase de um governante da época: “O povo vai mal, mas a economia brasileira vai bem” (HILSDORF, 2003, p. 122), indicando que, em decorrência da política dos militares e empresários em favor do monopólio econômico, ocorreria o desenvolvimento do País (o chamado “milagre econômico”⁴), mas com base no crescimento das taxas de concentração de renda (buscou-se também a concentração da educação pela Lei n.º 5.692/71) e na contenção dos movimentos sociais populares que haviam marcado a década anterior.

Nesse contexto, o desenvolvimento não podia ser separado da segurança, pois, de acordo com a doutrina vigente na época, a manutenção da ordem política, social, e econômica e o combate às ideologias estrangeiras eram fatores de desenvolvimento. No campo educacional, as políticas implementadas na época vinham ao encontro das ações propaladas pelo grupo dominante, que “legitimava” essas ações como forma de investir na melhoria do capital humano e assim atender, por meio de uma formação mais imediata e tecnicista (desconstruindo assim a ênfase nas humanidades e nas ciências sociais, muito mais reflexivas e críticas), a oferta de postos de trabalho gerada

⁴ Expressão usada pelo Brasil, na década de 70, como sinônimo da prosperidade econômica observada a partir de 1968 e que se tornou propaganda do Governo Militar.

por essa política. O aparato jurídico legal articulado na época veio na forma da Lei n.º 5.692/71, que reformou todo o ensino de 1.º e 2.º Graus, enquadrando-o assim no que preconizavam as idéias dos dirigentes e de seus parceiros nacionais e internacionais.

Vamos analisar, com base na experiência do Colégio Estadual de Vitória, o modelo preconizado nessa lei e verificar os desdobramentos da implantação desse novo modelo de educação.

1.2 – OBJETIVOS

1) Analisar o ponto de vista do Estado sobre a questão da educação, em razão do modelo econômico adotado e defendido pelo Governo, e se essa versão era reproduzida na condução e definição de políticas públicas para o setor.

2) Determinar o caráter da ação do Estado, quando da proposição e efetivação de um novo modelo educacional previsto no bojo da Lei n.º 5.692/71.

3) Compreender o papel desempenhado pelos educadores brasileiros, quando confrontados com esse novo modelo de educação, e a forma como participaram da implementação desse novo formato.

1.3 – HIPÓTESE

Até que ponto o Colégio Estadual foi o espaço onde se exerceu a introdução de um novo modelo educacional e/ou “lugar” de práticas e relações sociais, significados e valores que emanaram de professores, funcionários, direção e alunos?

A compreensão do presidente Médici de que [...] o analfabetismo é uma vergonha nacional” (CALMON, 1974, p. 12), conforme declarou no auge da ditadura militar, permite-nos perceber que a grande alavanca propulsora e legitimadora do discurso vigente tinha passagem obrigatória pela questão educacional. Claro que essa percepção nos leva a uma dialética subliminar, proposta quando da adoção desse estratagema, já que não se poderia justificar a crença em um novo modelo econômico que não sinalizasse com uma proposta de solução dos graves problemas sociais e econômicos que tanto agustavam o País naquele momento.

Entendemos que esse novo modelo educacional foi oriundo de um plano elaborado para traduzir uma filosofia de educação que se articulava perfeitamente com o que Chagas (1984) chamava de “Projeto Nacional”, que, a partir de uma doutrina de desenvolvimento, impunha um modelo econômico cujo objetivo era permitir a acumulação de capital mediante o uso eficiente da técnica e da garantia da estabilidade política.

Notamos, portanto, que a chamada “Reforma do Ensino” desse período foi alvo de muitas críticas, já que permanecia a questão sobre a quem interessaria a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2.º grau.

Aos empresários do ensino certamente não, pois implicaria a elevação dos custos da empresa, principalmente em razão da necessidade de se investir em máquinas e equipamentos para montagem dos laboratórios; aos estudantes também não, pois, nas condições sociais da sociedade brasileira, a questão era encarada como uma perda de

tempo; aos administradores educacionais também não, pois se viam diante de uma tarefa imensa e impossível de implantar um projeto inviável, mesmo se houvesse dinheiro sobrando, o que não era o caso; aos técnicos em educação menos ainda, pois eles recomendavam, já em 1969, nos encontros que antecederam a V Conferência Nacional de Educação (cassada, aliás, pelo Ministério da Educação), a ênfase na educação geral no ensino de 2.º grau, até mesmo para que se conseguisse propiciar adequada formação profissional, cada vez mais realizada nos próprios locais de trabalho; aos virtuais empregadores de nível médio a profissionalização universal e compulsória também não interessava, pois ela ocorria em dissonância com o que eram as demandas desta indústria na formação de sua mão-de-obra.

É fato conhecido que as pequenas empresas empregam uma quantidade diminuta de técnicos de nível médio formados em escola, o que não quer dizer que inexistam funcionários desempenhando funções que poderiam ser executadas por técnicos. A esperança dos promotores dessa política era de que as grandes empresas, os principais beneficiários e agentes do “milagre econômico”, abrissem as portas de seus departamentos de pessoal para os técnicos que saíam das fornadas das escolas de 2.º grau convertidas à pedagogia profissionalizante.

Mas só mesmo os militares do Ministério da Educação, seus letrados conselheiros e os apressados convertidos a essa pedagogia novidadeira é que não sabiam da tendência das grandes empresas, principalmente as multinacionais e as estatais, de empregarem o menor número possível de técnicos industriais formados em escola, justamente os técnicos industriais, modelo celebrado da nova política educacional.

É dentro deste núcleo central de sua ação que a Lei n.º 5.692/71 é avaliada como se não passasse do papel. Por exemplo, dizia: “O ensino de 1.º e 2.º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (FRANCO, 2001, p. 208).

Ora, como se pode efetuar tal intento, se a maioria da população não tem acesso às escolas, e os que a ela têm acesso são levados à alienação, à não-participação?

Sendo assim, nossa intenção é verificar se o que aponta a literatura existente no que concerne ao disposto no projeto de ensino implementado pelo Estado através da Lei n.º 5.692/71 efetivamente deu conta de atender ao que era seu objetivo fim, e selecionamos para isso, como campo de pesquisa, o Colégio Estadual de Vitória, pretendemos trabalhar com professores e alunos deste escola; enfocando o período 1971-1978, confrontando os depoimentos obtidos nas entrevistas com as informações constantes da documentação existente.

1.4 – INSTRUMENTAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Quanto à metodologia, adotamos os procedimentos com base na natureza do tema escolhido, nos objetivos propostos e no referencial teórico selecionado.

Dessa forma, realizaremos, num primeiro momento, uma revisão de literatura (pesquisa bibliográfica) e, em seguida, uma análise documental, a fim de identificar, no discurso oficial, as ações relativas à área educacional, dedicando atenção especial as

mensagens dos governadores do período à Assembléia Legislativa do Estado, nas quais procuraremos identificar as informações sobre as reformas educacionais e as ações de implementação de suas diretrizes no Sistema Estadual de Ensino.

Utilizaremos também entrevistas na tentativa de resgatar uma das preocupações dos historiadores do presente, os quais, trabalhando na construção de memórias contemporâneas, buscam desvelar, além do mero discurso histórico, as formas múltiplas e possivelmente conflitantes de rememoração e utilização do passado, como bem afirma Chartier (1996).

Uma significativa parte desta pesquisa estará centrada em depoimentos orais, já que consideramos que toda história, em seu princípio, é oral, e acreditamos nisso, porque é por meio da lembrança daqueles que participaram de determinado momento histórico que podemos reconstituir fatos e acontecimentos.

A opção por trabalhar com depoimentos orais deve-se ao fato de considerarmos que esse tipo de abordagem permite a inclusão de histórias e visões mantidas antes em silêncio, por diversos motivos, ou que tenham interpretações próprias, variadas e não-oficiais, de acontecimentos que se manifestam na sociedade. Nesse aspecto do trabalho utilizaremos como teóricos Meihy (2000), Thompson (1992) e Alberti (2004).

A adoção de técnicas da história oral ocorre também por entendermos que, por meio delas, é possível a compreensão da história construída com a participação da coletividade, e não somente das figuras que exercem o poder, as que estão registradas nos espaços sociais.

A escolha de entrevistas deu-se com a intenção de dar voz a múltiplos e diferentes narradores e de construir a história com base nas palavras daqueles que vivenciaram um determinado período, mediante suas referências e também seu imaginário.

Dessa forma, novas e inéditas vozes sobre a história da educação profissionalizante em nosso Estado poderão expressar-se.

Buscamos nesta fase final da pesquisa, prosseguir com o aprofundamento da leitura e a análise da documentação bem como do contexto histórico do período, seja o brasileiro, seja o específico do Espírito Santo.

Nesse sentido, o pressuposto essencial para a análise [...] é o de que um documento é sempre portador de um discurso que, assim considerado, não pode ser visto como algo transparente” (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 377).

Trata-se de relacionar texto e contexto:

[...] buscar os nexos entre as idéias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 378).

Esta pesquisa abrangerá ainda o instrumental teórico oriundo da História Contemporânea Brasileira e da Ciência Política. No primeiro momento, analisaremos a bibliografia e a documentação estadual da época, a fim de conhecer o discurso oficial sobre as ações relativas à área educacional.

Usaremos como recurso metodológico o cruzamento desses documentos escritos com as fontes orais, numa abordagem que contemple tanto os sistemas globais e as estruturas, quanto as visões subjetivas e individuais expressas na fala dos atores que vivenciaram o processo de implementação da Lei n.º 5.692/71 no estado do Espírito Santo. Somando como suporte teórico as reflexões comparativas entre a história e a memória, acreditamos que tal estratégia de pesquisa nos permitirá avaliar com profundidade o assunto posto em tela.

Em qualquer balanço historiográfico no Brasil de hoje, que tome por base o quadro de pesquisa de historiadores do político, é forçoso reconhecer como o recurso ao conceito de “representação”, no intuito de estabelecer a inteligibilidade histórica das sociedades políticas e dos fenômenos afetos ao campo do político, é cada vez mais freqüente e privilegiado.

Existe, sim, uma nova topografia de interesses, no terreno da história política, que contempla a análise dos sistemas de representação e sua relação com a vida social, a natureza do poder e o exercício do poder político.

Para melhor compreensão das peças utilizadas, recorreremos ao conceito de representação. Não se trata de um conceito fácil de apreender, como veremos no relato de Ginzburg (2001), quando diz que, nas ciências humanas, se fala, há muito tempo, de “representação”, algo que se deve, sem dúvida, à ambigüidade do termo.

Por um lado, a “representação” se faz às vezes da realidade representada e, portanto, evoca a ausência; por outro, torna visível a realidade representada e, portanto, sugere a presença. Para o autor, esse é um aborrecido jogo de espelhos, e ele não se detém nisso. Para ele, a imagem é ao mesmo tempo presença e sucedâneo de algo que não existe, mesmo sendo dificultada nossa tarefa de nos transportar simetricamente para posição antagônica em relação a esse “espelho”.

De acordo com Falcon (1997), quando se lê em certos textos de História e de Ciências Sociais o termo “representação”, ele parece situar-se no centro de uma constelação de noções ou conceitos muito variados, como imaginário(s), ideologia(s), mito(s), mitologia(s), utopia(s) e memória(s). Acrescente-se que a expansão recente de uma história cultural popularizou entre os historiadores o termo “representações”, embora a promoção da noção de “representação” a uma posição-chave na historiografia não se tenha feito acompanhar de uma reflexão mais profunda sobre suas muitas significações, conforme Chartier (1990a).

O autor afirma que as percepções dos sujeitos sociais não são neutras, dependendo do contexto em que foram elaboradas e derivando de suas práticas. A visão de mundo constitui o mecanismo de justificativas individuais, que permite que o indivíduo interaja com o mundo por meio de suas práticas e representações, entendidas aqui como as diversas formas pelas quais a realidade pode ser interpretada, e que se reflete na vida prática, nas ações e atitudes, mesmo inconscientes. Nessa discussão, Chartier (1991, p. 38) busca também marcar uma mudança na abordagem, como ele diz, [...] da história social da cultura para a história cultural da sociedade”, ficando, portanto, caracterizado que a sociedade em si mesma é uma representação do coletivo.

Essas representações dizem muito mais do que aquilo que enunciam, ou seja, trazem consigo sentidos ocultos, sutis, construídos social e historicamente, que muitas vezes se internalizam no inconsciente coletivo, apresentando-se, então, como naturais e, portanto, dispensando reflexão por parte daqueles que as compartilham em dado espaço e momento histórico.

De todos esses usos da palavra, podemos reter um ponto em comum: a representação é um processo pelo qual se institui um representante que, em certo contexto limitado, tomará o lugar daquilo que representa.

A oscilação entre substituição e evocação mimética já está registrada, como observou Chartier (apud GINZBURG, 2001), no verbete *représentation* do *Dictionnaires Universel* de Furetière (1690). Nele, são citados tanto os manequins de cera, de madeira ou de couro que eram depositados sobre o catafalco real durante os funerais dos soberanos franceses e ingleses, como o leito fúnebre vazio e coberto com um lenço que mais antigamente “representava” o soberano defunto.

Em Roma e em outros lugares, eram construídas imagens dos imperadores ou reis falecidos, pois a *imago* era considerada equivalente aos ossos, porque se acreditava que a imagem e os ossos eram uma parte com respeito ao todo, o corpo.

Ainda em Chartier (1991), vemos que a representação é o produto do resultado de uma prática. A literatura, por exemplo, é representação, porque é o produto de uma prática simbólica que se transforma em outras representações. O mesmo serve para as artes plásticas, que são representações porque são produtos de uma prática simbólica. Então, um fato nunca é um fato. Seja qual for o discurso ou o meio, o que temos é a representação do fato. A representação é uma referência, e temos que nos aproximar dela para nos aproximarmos do fato. A representação do real, ou o imaginário é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo.

Para Le Goff (apud PESAVENTO, 1995), representação é a tradução mental de uma realidade exterior percebida, liga-se ao processo de abstração. O imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, manifesta-se por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade. Mas as imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real ou, em outras palavras, não são expressões literais da realidade, como um fiel espelho.

Outro conceito de que nos valeremos é o de poder simbólico, de Bourdieu (1998), na medida em que este permite obter o equivalente ao que é adquirido pela força, graças ao efeito específico de mobilização. Todo poder simbólico é um poder capaz de se impor como legítimo, dissimulando a força que há em seu fundamento, e só se exerce se for reconhecido. Já o conceito de representação implica uma realidade construída sobre o lugar social de um dado grupo. Bourdieu (1998) salienta a função política do símbolo, dada a condição de os sistemas simbólicos serem, a um só tempo, instrumentos estruturados e estruturantes do conhecimento e da comunicação. Daí sua prerrogativa de serem instrumentos políticos de imposição e legitimação da dominação.

Para Bourdieu (apud PESAVENTO, 1995), as representações mentais envolvem atos de apreciação, de conhecimento e reconhecimento e constituem um campo no qual os agentes sociais investem seus interesses e sua bagagem cultural. Esse autor reporta-se mais às estratégias de poder, dizendo que as representações objetuais, expressas em coisas ou atos, são produtos de estratégias de interesse e manipulação.

Consideramos ainda adequada para a nossa pesquisa a adoção da técnica da *Análise de Conteúdo* para aplicá-la aos discursos, compreendendo um estudo de viés qualitativo, embora tais discursos não prescindam da quantificação. Vejamos mais detalhadamente suas características e modo pelo qual podemos aplicar essa técnica à pesquisa.

A *Análise de Conteúdo* define-se como uma hermenêutica controlada, baseada na inferência (BARDIN, 2002, p. 9). Constitui-se de quatro etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação e 4) a síntese final. A pré-análise caracteriza-se pela escolha dos documentos, pela formulação das hipóteses e dos objetivos e pela definição dos dados a serem retidos. Na exploração do material, ocorre a codificação, o recorte dos dados e a escolha dos parâmetros de interpretação segundo a orientação teórica. O tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação consistem na análise da mensagem de forma a torná-la significativa e válida (BARDIN, 2002, p. 101). A síntese final corresponde à apresentação dos resultados. Além disso, a *Análise de Conteúdo*

apresenta propriedades que a tornam um instrumento flexível e aberto, podendo, dessa maneira, ser conjugada com diversas técnicas.

Sabemos do grande desafio que é trabalhar um tema tão contemporâneo, sobretudo porque as questões herdadas desse período ainda estão muito vivas, com muitos personagens históricos ainda atuantes em nossa sociedade. Por outro lado, ao buscarmos uma análise histórica mais crítica, precisamos tomar cuidado com o peso da memória social sobre nosso objeto, que tende a ser muito parcial e comprometida.

Acreditamos firmemente que o pesquisador social não tem como se apartar da realidade que está estudando, justamente por estar nela imerso, o que significa dizer que, ao pesquisar um determinado fenômeno, ele está, em última instância, pesquisando a si mesmo, ao seu processo histórico. Recorremos aqui à Teoria Crítica de Horkheimer para afirmar que a construção do conhecimento é um processo histórico. A descoberta e a interpretação dos fenômenos que constituem a realidade e que lhe emprestam significado são mediadas pelo contexto histórico, o que os reveste de características peculiares.

Assim, não é possível o “fracionamento” da realidade para estudar os fenômenos isoladamente. A realidade tanto natural quanto humana é total e dinâmica. Tal constatação levou Horkheimer (1985) a afirmar que [...] o que é dado não depende só da natureza, mas também do poder dos homens sobre ela”. Se, por um lado, o conhecimento é um fenômeno humanamente construído e, portanto, permeado pela realidade sociopolítica objetiva que o cerca, por outro, ele também é constituído pelas

subjetividades dos indivíduos que o constroem, refletindo, portanto, as ideologias que norteiam suas vidas.

2. CAPÍTULO I – DEFINIÇÃO DO TEMA

2.1 – CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES - A GÊNESE DO MODELO EDUCACIONAL

Para melhor compreensão da educação no contexto das políticas públicas brasileiras e do seu papel de destaque na discussão ideológica que perpassa vários governos, podemos imaginar um arco temporal formado de quatro fases distintas em sua gestação. Essa cronologia nos permitirá compreender melhor o tema sobre o qual estaremos debruçados, que consiste na implementação de um modelo de ensino profissionalizante que surgiu com o advento da Lei n.º 5.692/71, patrocinado por um Estado de perfil desenvolvimentista, como era o Brasil nessa época. Embora esse modelo se tenha consolidado por meio dessa Lei, é importante ressaltar que regressaremos a 1937, ao governo de Getúlio Vargas, por entendemos que a gestação desse formato se iniciou lá atrás, quando da política educacional do Estado Novo.

Não queremos aqui incorrer em reducionismo, até porque mais adiante iremos discorrer com mais detalhes sobre cada umas dessas fases, mas percebemos a fase getulista como extremamente populista; a de Juscelino Kubitschek como aumento significativo da dependência financeira externa, e a de Jango, buscando resgatar o

atendimento do clamor popular através das reformas de base. Todos esses ingredientes foram componentes decisivos na matização do novo modelo educacional introduzido no Brasil com o Golpe de 1964, baseado em uma política desenvolvimentista.

Iniciaremos a discussão sobre esse arco temporal pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, passando depois pelo Plano de Metas de Juscelino Kubitschek e pelas Reformas de Base do governo Jango e chegando à construção de um novo modelo de educação que teve como objetivo principal qualificar os indivíduos para o trabalho, possibilitando a formação de um contingente de trabalhadores competentes e disciplinados para compor a força de trabalho a ser inserida no mercado, dentro do modelo de desenvolvimento implantado.

2.1.1 – O amálgama da política pública

Podemos afirmar que esse novo modelo educacional veio na esteira de um conjunto de políticas públicas, reforçando a idéia de que estas decorrem da ação humana. Portanto, como em qualquer ação humana, todo o seu processo desenvolveu-se por meio de um sistema de representações sociais. As políticas públicas, ao apreenderem, adaptarem e traduzirem essas representações, realizam um tipo de acomodação, de combinação entre elementos contraditórios de um conjunto, elementos que vão exprimir-se nas marcas ambíguas e contraditórias que as caracterizaram.

Dessa perspectiva, os fazedores da política, ao tomarem decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão apoiando-se em algum tipo de definição social da

realidade, peculiar a determinados grupos que atuam num dado setor. Trata-se de formas de conhecimento e de interpretação do real próprias de alguns, que procuram manter ou conquistar a hegemonia de uma esfera de ação. São grupos integrados por atores sociais (a exemplo de categorias profissionais, sindicatos, dirigentes de grandes empresas e outros) que se embatem para imprimir uma direção à política setorial, de acordo com suas representações a respeito de determinados problemas e soluções.

Muitas vezes, sobressai nesses embates o grupo formado pela tecnoburocracia estatal. Ou seja, muitas vezes são os próprios funcionários que, por trabalharem e serem responsáveis por um setor, vão definir uma nova filosofia de intervenção pública para eles próprios e para os destinatários da política (MULLER, 1985).

Assim, toda ação constitutiva de uma política setorial tem, subjacente, um referencial normativo, referencial que não se constrói no vazio, mas articula-se diretamente ao referencial normativo global, que é a representação social de toda a sociedade (MULLER, 1985).

Desse modo, quando procuramos focalizar as representações sociais que norteiam a formulação das políticas públicas e, portanto, os referenciais normativos aí implicados, devemos considerar as dimensões que se interligam para compô-los.

A primeira é a dimensão cognitiva, relacionada não só com o conhecimento técnico-científico, mas também, e fortemente, com as representações sociais dos fazedores da política. Essa dimensão contém os elementos para a interpretação das causas dos problemas a serem resolvidos, o que implica a predominância de um significado

particular para esses elementos. É desse modo que vai sendo elaborado um esquema causal que é sempre simplificado: trata-se de uma leitura específica a respeito da realidade social que é própria daqueles que estão comandando o setor concernente em determinado momento. Esse esquema relaciona-se diretamente com os instrumentos pelos quais as políticas devem ser implementadas, portanto, uma segunda dimensão dos referenciais, a dimensão instrumental (JOBERT, 1998).

A dimensão instrumental refere-se à série limitada das medidas que se concebem para atacar as causas dos problemas. Incluem-se aí instituições, princípios, normas, critérios e demais instrumentos de políticas. Tais normas, instituições e critérios fazem a articulação entre os dados técnicos e os valores que, por sua vez, se interligam através da terceira dimensão, que é a dimensão normativa. Esta vai exprimir a relação entre as políticas, os valores e as práticas culturais e sociais prevaletentes (JOBERT, 1998, p. 377-378). Portanto, trata-se da dimensão que articula as políticas ao projeto mais global em curso na sociedade, garantindo que, nas soluções concebidas para os problemas, sejam respeitados e preservados os valores dominantes (JOBERT, 1998).

Os modelos de política não são independentes da política cultural e dos valores. Suas relações são duplas. Primeiramente, o modelo de política deve dar forma aos conceitos e aos valores mais gerais da ordem social. Segundo, deve estar em harmonia com as concepções dominantes do Governo e com as formas de interação entre o Estado e a sociedade.

Dessa maneira, ao se considerar essa sugestão analítica, devemos ter presente que o processo pelo qual se define e se implementa uma política não se descarta do universo

simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais nesse contexto.

Em síntese, quando levamos em consideração os construtos dessa matriz de pensamento, ganha centralidade a apreensão do referencial normativo de uma política pública para melhor analisá-la. Isso, por sua vez, implica ter presente que, nos processos que engendram a construção e a reconstrução do referencial normativo de uma política setorial, subjaz um conjunto de elementos que se articulam às especificidades da realidade social em que têm curso. A estruturação desses elementos, nesse contexto, baseia-se nas representações sociais que predominam nessa realidade, integrando o seu universo cultural e simbólico e, portanto, o sistema de significações que lhe é próprio. Tais representações fornecem os valores, as normas e os símbolos que regem as relações sociais, fazendo-se presentes nas práticas cotidianas dos indivíduos e dos grupos e, por conseguinte, no sistema de dominação peculiar àquela realidade. Dessa maneira, guardam intrínseca relação com o modelo pelo qual se articulam os interesses sociais, portanto, com o padrão que se configura numa política.

Temos, pois, com essa perspectiva analítica, meios para apreender os processos que engendram as políticas públicas, e, por conseguinte, aqueles processos que dão curso à política educacional.

2.2 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO NOVO

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre trabalho manual e intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras, e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. Outra característica desse período foi o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico. A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização (incentivado pelos processos de substituição de importações na produção de bens duráveis e bens de capital) foi realizada mediante pesados investimentos públicos na criação da infra-estrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro.

Essa centralidade do Estado resultou na criação de grandes companhias estatais e também na constituição de aparelhos burocráticos de administração pública em todos os setores de atividades. Além de o Estado ter-se tornado um centro dinamizador do desenvolvimento econômico, também se transformou na arena privilegiada para tomada das decisões relativas aos rumos da economia, em favor dos interesses dos grupos empresariais, tornando o aparelho burocrático permeável ao jogo dos interesses privados, gerando, a longo prazo, a privatização do público.

Por se tratar de um período ditatorial, as relações entre o Estado e a sociedade civil foram marcadas por acordos e tolerâncias diferentes. Havia uma atitude de total intolerância e cerceamento, por exemplo, diante das iniciativas autônomas dos trabalhadores, em razão do controle e do enquadramento sindical, com a promulgação da legislação de natureza corporativista.

No período de 1935 a 1942, as organizações independentes dos trabalhadores foram silenciadas e Golpeadas por intensa repressão. Foi, contudo, no período final de sua primeira gestão, na conjuntura do ano de 1943, que Getúlio e seus colaboradores gestaram um projeto de atração da massa de trabalhadores urbanos, transformando sindicatos em apêndices do Estado. Como bem ressalta Gomes (2000), esse projeto de organização sindical corporativista caracterizava-se pela construção da ideologia da outorga de direitos, envolvendo uma expectativa de reciprocidade dos trabalhadores diante dos favores que lhes eram concedidos pelo Estado. O sindicalismo corporativista, segundo a autora, não foi implantado no momento mais autoritário do Estado Novo, mas no período de transição, do Pós-42, quando a questão de mobilização de amplos setores sociais se tornou uma necessidade inadiável ante a própria transformação do regime (tanto é que Getúlio foi reconduzido ao poder, pelas urnas, em 1954).

A construção da estrutura sindical oficial (e a ideologia corporativista que lhe dava suporte) não foi somente produto da repressão do silêncio a que foram submetidos os setores mais combatidos e de esquerda do movimento operário-sindical brasileiro. Foi também o resultado de uma série de medidas legais político-institucionais, engenhosamente articuladas, que acabaram por instituir e legitimar os interesses das elites e, notadamente, dos setores vinculados ao capital industrial.

O Estado incorporou muitas das reivindicações trabalhistas, como salário mínimo, férias remuneradas, limitação da jornada de trabalho, limitação da força de trabalho feminina e infantil, entre outras, mas estabeleceu dispositivos tutelares destinados a controlar a atuação política dos trabalhadores. Cerceando o direito deles de livre

organização, vinculou sua oficialização ao recém-criado Ministério do Trabalho, instaurando um padrão de organização único, por ramos de atividades territorialmente estabelecidas, e impedindo a organização de estruturas horizontais (intersindicais) e de confederações de trabalhadores. Além disso, elaborou leis que impediam os líderes estrangeiros mais combativos dos sindicatos livres, durante a Primeira República, de participar das direções sindicais. Enfim, a questão social passou a ser também de ordem educacional, política e ideológica.

Com relação à Igreja Católica, a política getulista foi ambivalente: embora algumas iniciativas da Igreja, como as escolas profissionais salesianas, tivessem perdido seu vigor em consequência da criação de escolas profissionais oficiais, no plano das grandes massas o Estado Getulista apoiou os círculos operários. Estes eram movidos por um ideário anticomunista e pela negação do antagonismo entre capital e trabalho, coadunando-se com a concepção corporativista de sindicalismo.

A ambigüidade das relações entre Estado e setores privados (católicos, industriais e latifundiários) caracterizava muitas das disputas havidas no campo da legislação e da política educacional do Estado Novo.

No campo da formação profissional, o modelo construído a partir de 1930 combinou o cerceamento e o enquadramento institucional das associações de trabalhadores a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no plano ideológico. Assim, a montagem do sistema corporativista de representação sindical, além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema que, paralelo ao sistema público (as redes públicas estaduais e a rede federal),

era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o chamado *sistema S*, que teve como primeiras estruturas o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1943).

2.2.1 – Reordenamento do sistema escolar

A política educacional autoritária do período do Estado Novo centrou-se na reformulação do ensino regular, legitimando, de modo semelhante ao ocorrido no sistema escolar italiano (por meio da reforma de Gentile, de inspiração fascista), o ensino secundário como preparatório propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes. Além disso, beneficiou a articulação de políticas que vieram a favorecer os interesses dos setores empresariais privados e das nascentes estatais, em detrimento dos interesses dos grupos populares.

Como vimos, até 1941 a organização do ensino profissional era bastante diferenciada, cabendo a iniciativas tanto públicas como privadas. As leis orgânicas instituídas com a reforma de Gustavo Capanema, a partir de 1942, redefiniram os currículos e as articulações entre os cursos, ramos, ciclos e Graus. Por razões econômicas (a formação de força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo) e ideológicas (a montagem de um quadro geral e simétrico que abrangesse todos os tipos de ensino), o sistema escolar passou a ter a seguinte configuração.

O ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos (Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946). O ensino

médio, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola, para o setor primário; o ensino industrial, para o setor secundário; o ensino comercial, para o setor terciário; o ensino normal, para a formação de professores para o ensino primário.

Cada ramo de ensino estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1.º ciclo do ensino secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2.º ciclo respectivo, o colégio, e também aos segundos ciclos dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para seus respectivos segundos ciclos (LAFER, 2002).

O ensino superior permaneceu com a mesma estrutura de 1931. Cada “lei orgânica” referia-se à articulação dos ramos de ensino em questão com o superior. Até então, não havia a possibilidade de os concluintes de cursos não-secundários se candidatarem aos exames vestibulares. Depois dessas leis, os egressos de cursos médios profissionais passaram a ter acesso muito restrito ao ensino superior; podiam candidatar-se apenas aos cursos relacionados ao que haviam feito. Os concluintes do 2.º ciclo do ensino secundário não tinham restrições de candidatura.

O ensino primário era considerado comum a todos, embora as diferenças do conteúdo ensinado e dos próprios destinatários entre as escolas particulares e as públicas, e mesmo entre estas e aquelas, gerassem, na prática, um padrão discriminatório

bastante forte. O ensino de ofícios estava colocado todo em nível pós-primário, embora continuassem existindo escolas de ofícios de caráter assistencial e/ou concorrencial para menores analfabetos ou de escolarização precária (CUNHA, 2000).

Como já ressaltamos, o ensino posterior ao primário estava dividido em duas partes. A primeira correspondia ao ramo secundário, formador das elites dirigentes (as individualidades condutoras), propedêutico ao ensino superior, que o seguia e completava sua formação. A segunda parte compreendia os ramos profissionais (industrial, comercial e agrícola). Contudo, segundo (CUNHA, 2000), essa divisão não correspondia à clássica divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A categoria trabalho intelectual abrangia tanto o ensino secundário e o superior quanto o 2.º ciclo dos ramos profissionais, que se destinavam a formar técnicos industriais, agrícolas e comerciais. Apenas o 1.º ciclo dos ramos profissionais estava destinado a formar propriamente trabalhadores manuais; para ele estavam destinados os jovens oriundos das classes menos favorecidas, de que falava a Constituição de 1937. “[...] contudo, o 2.º ciclo dos ramos profissionais, embora estivesse, como o ramo secundário, do lado do trabalho intelectual, oferecia um ensino de segunda classe, excetuando-se algumas escolas/turnos do ensino normal” (CUNHA, 2000) O mesmo autor diz ainda:

“O ensino normal estava colocado também ao lado do trabalho intelectual, destinando-se a formar não só os trabalhadores para o próprio aparelho de ensino, como também as reprodutoras biológicas e culturais das elites dirigentes” (CUNHA, 2000, p. 42).

Essa lógica dualista, calcada na diferenciação e na distinção entre classes sociais, sobreviveu após a queda do Estado Novo, resistindo por dezesseis anos às lutas de amplas correntes de opinião, favoráveis a uma escola secundária unificada, que não

institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual, ideário esse capitaneado, principalmente, por Anísio Teixeira.

2.2.2 – A importância de Capanema

Para fins de entendimento do contexto que vamos abordar, iniciaremos este percurso cronológico no Governo Vargas (1930-1945). Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde (1934 a 1945), iniciou verdadeiramente as discussões, no que tange à reformulação dos programas educacionais, somente a partir de 1937, com o advento do Estado Novo.

Nessa fase, Capanema ficou conhecido, sobretudo, como o ministro que apoiou os arquitetos modernistas na construção do edifício do Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, e como o responsável pela reforma da educação secundária brasileira, tema sobre o qual nos deteremos para algumas considerações.

Ao buscar uma reorganização de seu ministério, Capanema sabia que uma mudança efetiva só ocorreria se ele conseguisse estabelecer um diálogo permanente com os atores envolvidos nesse processo. Assim, propôs a realização de uma conferência anual, reunindo no Ministério da Educação os responsáveis pela educação de cada estado da Federação. Essa conferência já estava prevista desde 1935 (ela aconteceu em agosto de 1936, no Rio de Janeiro), quando Capanema encaminhou ao Presidente um projeto de modernização de sua pasta, em cuja exposição de motivos ele afirmava que a execução de um programa federal nas áreas educacional e de saúde (nessa época o Ministério congregava na mesma pasta essas duas áreas) somente teria êxito

em sua prática, se trouxesse no bojo de sua discussão mais do que a formulação proposta por parte dos órgãos de direção e a assessoria dos conselhos técnicos desse ministério.

Deveria trazer, sim, o entendimento e acerto entre todos os atores do processo, neste caso, os estados e a União. “A importância do encaminhamento de tais negociações é que tornava necessária a instituição de conferências anuais do Governo Federal com os governos estaduais” (GOMES, 2000, p. 143).

A vontade de Capanema de realizar, já naquele ano (1936), essa conferência era exatamente oportuna, visto que na ocasião se elaborava o Plano Nacional de Educação. Entretanto, ela se frustrou, sendo inicialmente transferida para dezembro e depois adiada *sine die*.

Mesmo que estabelecida no texto da Lei n.º 378, de 31 de janeiro de 1937, a realização periódica de conferências nacionais de educação e saúde, esse assunto só seria novamente colocado em pauta no ano de 1941, com a promulgação do Decreto n.º 6.788, de 30 de janeiro de 1941. Na exposição de motivos que acompanhava a proposta encaminhada a Vargas, Capanema afirmava que, mesmo diante do ritmo lento dos serviços e de a realização das conferências não se ter tornado imprescindível, seu desejo era de resgatá-las novamente, incluindo-as na pauta de discussões. Conforme menciona Gomes (2000, p. 144) a esse respeito, “[...] tudo está a mostrar a conveniência da imediata convocação das citadas conferências nacionais”.

De acordo com esse Decreto, a Conferência Nacional de Educação deveria tratar dos problemas de educação escolar e extra-escolar em geral, fixando-se principalmente em dois pontos:

- organização, difusão e elevação da qualidade do ensino primário e normal e o ensino profissional;
- organização, em todo o País, do movimento da Juventude Brasileira.

Percebemos que um dos eixos de importância definidos naquele momento já nos sinalizava o peso que o ensino profissional teria em todas as discussões e propostas de reorganização e modernização que a educação brasileira passaria a ter a partir de então.

Essa importância evidenciou-se na exposição de motivos que o Ministro anexou ao Decreto n.º 6.788/41. Entre as várias atribuições da I Conferência Nacional de Educação, uma em especial, expressa na letra d, dizia em seu texto que essa conferência deveria: examinar a situação em se encontrava no País o ensino profissional e técnico, de todos os ramos (industrial, agrícola, comercial, por exemplo), a fim de que fosse estabelecido o processo de sua coordenação sob uma só direção, de seu desenvolvimento e de sua adequação às necessidades nacionais (HORTA, apud GOMES, 2000, p. 145).

Percebemos que, não por acaso, o autor procurava estabelecer nesse momento uma co-relação entre as necessidades nacionais e o ensino profissionalizante, o que fica nítido em seu discurso, quando dizia que “[...] a educação deve ficar a serviço da nação” (HORTA, apud GOMES, 2000, p. 145).

Portanto, dizer que a educação deve ficar a serviço da Nação significa dizer que ela, longe de ser neutra, deve tomar, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas que formam a base ideológica da Nação e que, por isso, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado.

Todo esse discurso de Capanema sinalizava a formação de um novo cidadão dentro do modelo estabelecido pelo Estado Novo.

2.3 – O MODELO EDUCACIONAL DE JUSCELINO KUBITSCHEK

No Governo JK, percebemos o grande conteúdo de formação ideológica que se estabeleceu na educação e que esteve presente em outro evento significativo da vida política brasileira: o programa de metas desse Governo.

Todo o discurso desenvolvimentista, que foi extremamente forte no Governo JK, permeou, como já dissemos anteriormente, as décadas de 1930/1940 e até meados dos anos de 1950, período da História do Brasil no qual foi gestado o projeto político que viabilizou a implantação do processo de desenvolvimento industrial. A partir de 1945, diante da nova conjuntura internacional imposta pelo capitalismo, delineada como resultante do Pós-Guerra, a evolução da realidade econômica, política, social e

cultural brasileira veio a consolidar o modelo de desenvolvimento e, conseqüentemente, de modernização do Brasil.

A Segunda Guerra Mundial pode ser considerada um divisor de águas crucial que marcou a consolidação econômica e a monopolista nos centros industriais e financeiros. As novas formas de capitalismo, que se realizam em nível global através de uma articulação complexa e contraditória com as várias formações sociais nacionais, tiveram como expressão organizacional básica as corporações multinacionais. O capitalismo brasileiro, tardio e dependente, viria a ser tanto transnacional quanto oligopolista e subordinado aos centros de expansão capitalista (DREIFUSS, 1987).

O modelo responsável pela expansão do desenvolvimento industrial capitalista, que teve seu processo de consolidação originado das políticas econômicas implantadas com a Revolução de 1930, cujo objetivo foi a produção de bens de consumo visando à substituição de importações, começou a sofrer, em meados da década de 1950, transformações radicais, em virtude do redimensionamento da produção industrial que passou a ser, então, direcionada para a produção de bens de capital de consumo duráveis.

Em meados da década de 1950, em decorrência da suspensão das políticas de cunho nacionalista implementadas pelo presidente Vargas, o Estado passou a assumir de forma mais efetiva a tarefa de construção da infra-estrutura – siderurgia, energia hidroelétrica, comunicações e transportes – necessária ao desenvolvimento do modelo

econômico dependente associado ao capital internacional. Consolidava assim o processo de internacionalização da economia brasileira.

Apesar de sua pouca duração e de perder-se num grupo de variadas propostas para o País, a gestão de Café Filho foi firme na definição de uma linha mestra para a política econômica. Mesmo com sérios percalços na sua execução, ficou evidente que, a partir daí, se rompeu com a política econômica de cunho nacionalista, propugnada por Vargas até o seu suicídio. Talvez possamos afirmar que Kubitschek alargou e esmerou um tipo de política econômica, cujos fundamentos já tinham sido lançados por Café Filho. “Agora, porém, o programa antiinflacionário soma-se à decisão de abrir a economia brasileira ao capital estrangeiro, permitindo-lhe, sobretudo incentivos especiais” (VIEIRA, 1987, p. 82-83).

O fenômeno de internacionalização da economia brasileira atingiu o ápice do seu processo no governo de Juscelino Kubitschek – 1956-1961. O crescente processo de modernização do setor industrial da economia brasileira ocorrido nesse período criou a necessidade de prover tanto o Estado quanto a sociedade civil de estruturas burocráticas, econômico-financeiras, culturais e psicológicas indispensáveis à absorção e legitimação dos novos aparatos ideológicos resultantes do modelo de desenvolvimento econômico, cujas bases monetaristas especializam e expandem a concentração de rendas e, conseqüentemente, de poder e oportunidades.

A partir de 1956, a aceleração da modernização passou a demandar, como não poderia deixar de ser, um ajustamento da superestrutura da sociedade às necessidades criadas pelas mudanças ocorridas na infra-estrutura. O Estado utilizou-

se, cada vez mais intensamente, de instrumentos de planejamento, considerados como o mecanismo condutor de ação do governo. Consubstanciado em planos e programas de desenvolvimento elaborados em nível nacional, regional e estadual por aparatos idealizadores e executores criados para tal fim, o planejamento assumiu o papel definidor das políticas implementadas no modelo de desenvolvimento então objeto da ação do Estado.

No que tange à justificação desse planejamento, notamos um aparelho de Estado estruturado para levar adiante um processo de fortalecimento da iniciativa privada, com a conseqüente internacionalização da economia brasileira.

Já o Plano de Metas, embora tivesse a industrialização como núcleo fundamental e, para realizá-lo, mantivesse o fortalecimento do Executivo como condição indispensável, estava dominado por outra ideologia. O poder estatal, atuando através de organismos já existentes ou de organismos instalados na conjuntura da realização do Plano de Metas, dirigiu a sua ação para o fortalecimento da iniciativa privada e a internacionalização mais ampla da economia capitalista brasileira (ALBUQUERQUE, 1986).

A consolidação do modelo de desenvolvimento capitalista monopolista associado, baseado num processo extensivo e intensivo de industrialização, embora tenha atribuído a mais alta significação ao panorama da realidade econômica, política, social e cultural, tinha como substrato uma concepção orgânica de sociedade na qual, como nos organismos vivos, a homeostase acontece de forma natural e conseqüente aos processos de mudanças em ocorrência. Dito de outra forma, tal ideologia que, no

nosso entender, tem como objetivo a legitimação da hegemonia vigente, fornecia elementos para a interpretação da realidade, falsando a sua principal característica, a de ser uma sociedade de classes, na qual a simples mudança de rota da realidade econômica, embora um elemento indispensável, não significaria por si só a superação do subdesenvolvimento.

A análise das transformações da realidade brasileira no período da consolidação da industrialização ocorrida no final dos anos de 1950 e início dos de 1960 resultou em um processo de mudanças estruturais e conjunturais a que Bresser Pereira (1985) chamou de Segunda Fase da Revolução Industrial Brasileira.

Essas mudanças não asseguraram ao Brasil um lugar definitivo no círculo das nações capitalistas desenvolvidas, uma vez que o processo de transformações aqui ocorrido (que entendemos ser um processo de crescimento econômico concentrador, ao invés de desenvolvimento) não conseguiu resolver as contradições históricas fundamentais.

A economia brasileira constitui exemplo interessante do quanto um País pode, sem avançar no processo de industrialização, sem abandonar suas principais características de subdesenvolvimento: uma grande disparidade na produtividade entre as áreas rurais e urbanas, uma grande maioria da população vivendo em um nível de subsistência fisiológica, massas crescentes de pessoas subempregadas nas zonas urbanas, entre outras.

Refutamos assim a tese implícita nos modelos de crescimento do gênero introduzidos

por Lewis – a de que a canalização do excedente de uma economia subdesenvolvida para o setor industrial (as atividades que absorvem progresso técnico) criaria finalmente um sistema econômico de homogeneidade crescente, no qual o nível salarial tende a aumentar em todas as atividades econômicas *pari passu* com a produtividade média do sistema (FURTADO, 1981).

2.3.1 – A educação no Plano de Metas de JK

A Educação era o quinto e último setor contemplado no Plano de Metas de JK, que anteriormente já havia contemplado outros setores, como Energia (primeiro setor), Transporte (segundo setor), Alimentação (terceiro setor) e Indústria de Base (quarto setor). Diferentemente desses outros setores, que eram constituídos por mais de uma meta em sua operacionalização, a Educação era composta por uma única meta, cuja finalidade central era formar pessoal técnico, visando à intensificação para o desenvolvimento.

Foram destinados à educação 4,3% dos recursos previstos do Programa de Metas. Tais recursos originaram-se de um aumento nas verbas orçamentárias destinadas à educação, em obediência ao art. 169 da Constituição de 1946, que determinava que a União aplicasse 10% da receita tributária na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Podemos afirmar que, no conjunto, a administração Kubitschek atacou o problema da educação e obteve resultados satisfatórios. O problema, entretanto, não foi resolvido, como o Conselho de Desenvolvimento reconheceu em seu relatório final, porque a

tarefa era grande demais para uma única administração. Cumpre-nos lembrar que a educação não se incluía no âmbito das estratégias administrativas do Governo.

Uma vez que a educação abrangia uma área de incerteza fora do controle do núcleo de implementação, foi deixada sob a responsabilidade do Ministério da Educação, cuja ineficiência explica os poucos resultados da meta. Em linhas gerais, o custo-investimento para efetivação do Plano em curto prazo pode ser resumido em três aspectos: a inflação, o capital estrangeiro e o custo administrativo.

A inflação foi vista como a alternativa mais viável para financiar o Programa de Metas e a construção de Brasília, em virtude da necessidade de se conciliar em demandas e apoio político, o que inviabilizava uma reforma fiscal abrangente. O capital estrangeiro foi visto como um recurso necessário para a realização do Plano, em vista da estratégia administrativa adotada, que implicava o controle sobre a área de incerteza externa (captação de recursos) pelos órgãos da administração paralela, a fim de superar as deficiências da burocracia normal. A administração paralela, por outro lado, mostrava-se como uma opção eficiente, principalmente em dois níveis: evitava os entraves causados pela burocracia do Estado cartorial, sem contestá-la frontalmente, e permitia o estilo tradicional de conciliação política, na medida em que os seus ministérios eram reservados para cumprir os acordos políticos pré-eleitorais.

Assim, essa administração paralela ficava centrada nos órgãos criados – entre eles, o Conselho de Desenvolvimento e o Grupo Executivo da Indústria Automobilística (Geia) - para levar adiante a implementação das ações previstas no Plano de Metas, o que foi

uma opção determinada, em razão da necessidade de uma fórmula conciliatória em direção da “política de clientela”.

Esse modelo teve como principal idealizador o próprio presidente Juscelino Kubitschek. Dentre alguns de seus colaboradores, destaca-se o Sr. Lúcio Meira, que foi seu primeiro ministro de Viação e Obras Públicas e o último secretário executivo do Conselho de Desenvolvimento, e pertencera ainda ao gabinete de Getúlio Vargas em cujo cargo já havia percebido que muitas das propostas colocadas pelo Executivo, embora fossem extremamente importantes para a governabilidade do País, terminavam obstruídas pela burocracia administrativa (LAFER, 2002).

A inflação e o uso do capital estrangeiro foram, portanto, as soluções possíveis para a máxima utilização da capacidade de eficiência do sistema, dentro dos parâmetros estabelecidos pelas variáveis de participação. Para alcançar uma racionalidade administrativa, inflação e capital estrangeiro podem não ter sido as escolhas teóricas ideais, mas foram as adequadas, considerando-se a resistência previsível aos outros meios disponíveis no governo Kubitschek.

2.4 – A TRANSIÇÃO ATÉ JOÃO GOULART

Como a Revolução de 1930, a ruptura institucional de 1964 foi outra referência para o entendimento dos rumos da educação nacional. Antecedido por um contexto de grande agitação política, o Golpe de 64 representou o desfecho das contradições da democracia populista e de suas bases econômicas, por meio da intervenção direta e a tomada do poder pelos militares. Os sinais da crise anunciaram-se ainda no segundo governo Vargas, perpassando os governos que o sucederam.

Após o fim trágico do presidente Vargas, o período entre agosto de 1954 e janeiro de 1956 foi praticamente tomado pela questão da sucessão eleitoral e pelas dificuldades surgidas para a manutenção do funcionamento normal das instituições políticas. Assumindo a presidência Café Filho, a nova administração esforçou-se na recuperação da ordem e no reordenamento econômico do País. Entre as medidas tomadas, a concessão de vantagens cambiais para os investimentos estrangeiros no País foi de grande importância, iniciando uma política econômica de interdependência ou associação com capitais estrangeiros, que atingiu duramente os princípios do nacionalismo.

Em 1956, começou o mandato Juscelino Kubitschek, eleito pela coligação Partido Social Democrata (PSD) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Adotando uma estratégia desenvolvimentista, JK, como era popularmente conhecido, assentou seu programa econômico na aceleração da industrialização, com base no crescimento de bens duráveis de consumo e na ampla utilização de capitais externos. O programa de crescimento do País – de “50 anos em 5” – foi acompanhado por uma política deliberadamente inflacionária que, de certa forma, frustrava as expectativas populares de progresso e melhoria das condições de vida. Outra tendência que se generalizou no

Governo JK e que vinha do Estado Novo foi o uso de grupos técnicos que tinham como função dinamizar o desempenho da máquina estatal, de forma a cumprir os objetivos prefixados pela administração.

Segundo Ianni (1986), durante o Governo JK, houve uma conciliação engenhosa da política econômica internacionalista com a política de massas, de base nacionalista, conciliação na qual se localizou a causa essencial da crise que iria destruir o regime populista. De um lado, o discurso nacionalista servia para legitimar o Estado perante os setores populares e a opinião militar; de outro, o modelo econômico de associação aprofundava a dependência do Brasil em relação aos Países centrais.

Obtendo uma votação expressiva, Jânio Quadros elegeu-se em 1960, conseguindo arregimentar apoios contraditórios. Líder de origem populista, sensibilizou as classes médias e as camadas populares dos grandes centros urbanos, ao mesmo tempo em que se vinculou a forças antipopulistas. No plano interno, o seu objetivo prioritário foi o combate à inflação; no plano externo, cogitava uma política independente, que alarmou os setores conservadores ante o que supunham uma perigosa “guinada” para a esquerda.

Após sete meses de governo, Jânio Quadros renunciou em um clima de conspiração. Sem o apoio dos militares não desejando partir para a mobilização popular, a renúncia foi uma tática de defesa prontamente aceita pelo Congresso, dominado pela maioria PSD/PTB.

A presidência caberia a João Goulart, herdeiro do getulismo. Imediatamente, começaram as articulações para impedir que Goulart assumisse o seu posto, ao que se contrapôs uma frente legalista que insistia no cumprimento da Constituição. Diante do impasse, foi adotada uma solução de compromisso, instituindo-se o Regime Parlamentarista.

O Governo Goulart sofreu todo o impacto da crise do populismo. Além da contradição entre nacionalismo e desenvolvimentismo, o crescimento econômico havia marginalizado importantes setores da sociedade brasileira, como a agricultura, que acusou, sobretudo a partir de 1962, um acentuado declínio, agravado pelo crescimento da inflação. As classes populares pressionavam por mudanças destinadas a corrigir as distorções do processo de desenvolvimento. Desenvolveu-se uma intensa campanha pelas reformas de base. Entre elas, a Reforma Agrária era a que provocava os mais acirrados debates, tendo em vista a intocabilidade da estrutura fundiária que organizava a propriedade da terra no Brasil. Ao mesmo tempo, aprofundava-se a tensão social no campo e avançava a articulação política dos trabalhadores rurais.

Depois de 1963, quando o presidencialismo foi restaurado por meio de plebiscito, a realização das reformas, como proposta política de Goulart, pôs em confronto os diversos grupos sociais que mantinham o pacto populista desde os anos de 1930. Além das pressões oposicionistas no plano institucional, as forças conservadoras, tanto no meio militar quanto no civil, mais uma vez se uniram, formando uma vasta rede conspiratória que almejava a derrubada do Governo Goulart e a liquidação das forças de esquerda, acenando novamente para aquilo que apontavam como o “perigo comunista”. Muito importantes na efetivação do Golpe de 64 foram as elites

empresariais, a imprensa, que prevaleceram sobre a opinião pública, a classe média, parcelas da Igreja Católica, importante foi também o apoio do governo norte-americano.

Desde meados dos anos de 1950 e, sobretudo, nos anos de 1960, “educação e desenvolvimento” era um tema comum nos debates da época. O sistema educacional deveria voltar-se para a formação do homem brasileiro, preparando-o para cumprir as tarefas necessárias ao desenvolvimento econômico. Levando-se em conta esse princípio, segundo Fávero, coexistiram duas concepções distintas de educação. Na primeira concepção, a educação deveria cumprir o papel de formadora da “consciência nacional”, instrumentalizando as transformações político-sociais requeridas pela sociedade, postura que fundamentou muitos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos de 1960. Na segunda concepção, que predominou nos planos de governo a partir de 1955, postulava-se que a educação deveria preparar os recursos humanos para as tarefas da industrialização e da modernização do País. Embutido nesse movimento estava o conceito de educação como “investimento”, o que contribuiu para que fossem aplicados recursos mais substanciais no sistema educacional. “A educação para o desenvolvimento”⁵ foi, como já falamos anteriormente, uma das metas do Governo JK que, incentivando o ensino técnico-profissionalizante, acabou por submetê-lo aos desígnios diretos do mercado de trabalho.

⁵ Termo utilizado dentro dos cursos ministrados pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que dava sustentação a política dominante dos militares.

2.4.1 – A dicotomia direita x esquerda

A realidade brasileira do início da década de 1960 pode ser descrita como uma situação de profundos e inconciliáveis conflitos. Do ponto de vista da conjuntura política, a renúncia do presidente Jânio Quadros, em 25 de agosto de 1961, precipitou um processo de radicalização direita X esquerda que inviabilizou qualquer tentativa de superação da profunda crise econômica e de seus perversos reflexos na sociedade brasileira.

Há que ser aqui considerada a ambigüidade que caracterizou a postura política do presidente João Goulart. Sua eleição a vice-presidente da República, em 1960, deveu-se, fundamentalmente, a uma série de compromissos assumidos com segmentos das classes mais conservadoras, representadas pela UDN, que tinham elegido o presidente Quadros. Ao assumir o poder, o presidente Goulart tentou operacionalizar reformas estruturais que tinham como objetivo a reordenação do Estado em função da ascensão das camadas populares ao poder, a partir da implementação de políticas de natureza populista, políticas essas já historicamente superadas em função dos novos pactos de poder estabelecidos entre as classes hegemônicas.

O que acima denominamos de novo pacto de poder ocorrido no início da década de 1960 é, na verdade, o rearranjo de forças decorrente do rompimento da aliança que se tinha estabelecido entre a burguesia industrial progressista e os grupos situados mais à esquerda do espectro ideológico, principalmente em torno das ideologias do industrialismo e do nacionalismo. Porém, ao mesmo tempo em que a industrialização passou a ser uma realidade e, também, um ponto de conflito entre as classes

dominantes – a burguesia industrial, as oligarquias rurais, o alto comércio e as empresas multinacionais - ,e em que o "nacionalismo perdeu grande parte de sua substância e sofreu modificações, à medida que deixava de ser uma ideologia da burguesia industrial para se tornar uma ideologia das esquerdas" (PEREIRA, 1970), a classe industrial consolidava suas posições de poder, e podia, desse modo, prescindir do recurso a novas ideologias.

Por outro lado, principalmente em decorrência do aumento do poder do sindicalismo e do crescimento do nível de participação popular, em especial, da população urbana engajada no processo de industrialização e no setor de serviços, aconteceu o fortalecimento das esquerdas como elemento político atuante e até certo ponto decisivo.

A união da burguesia industrial aos demais setores capitalistas e o fortalecimento relativo das esquerdas são de importância capital para a compreensão da evolução política do Brasil depois de 1960, pois foi através dessa nova formatação que se desenhou o desdobramento do cenário político propício para a nova ordem de comando dirigente, dada pelos militares no poder.

De um lado, vemos os empresários industriais, à medida que a industrialização brasileira se tornava um fato consumado, abandonar, paulatinamente, as ideologias progressistas próprias de um grupo socioeconômico em ascensão, que necessitava de novas ideologias, de novos sistemas de valores para apoiar sua subida ao poder.

De outro lado, as esquerdas fortaleciam-se, à medida que se passava de uma política de clientela para uma política populista, e desta para uma política ideológica. A antiga aliança política entre os empresários industriais e as esquerdas rompia-se. As esquerdas deixavam de ser uma força política auxiliar da burguesia industrial e ganhavam autonomia. Na verdade, pela primeira vez na História do Brasil podia-se falar na existência de uma esquerda autônoma e com razoável significado político (PEREIRA, 1970).

O pacto de poder estabelecido entre as classes dominantes (aqui incluímos os oficiais superiores das Forças Armadas, visto terem eles o comando dos recursos materiais e humanos necessários à montagem do aparelhamento de intimidação, repressão e, a partir de certo momento, de terror) entrou, nos anos de 1963/1964, em frontal antagonismo com a ordem constituída, representada pelo governo do presidente João Goulart. Esse conflito assumiu tal magnitude que, em 1.º de abril de 1964, os militares assumiram o poder da República, tendo como objetivo prioritário aparelhar o Estado para que viesse a dar conta da tarefa de ajustar a superestrutura da sociedade brasileira ao modelo de desenvolvimento capitalista monopolista associado, que se vinha esboçando desde o Pós-Guerra e que então já se achava consolidado.

Esse processo de frustração tanto da esquerda quanto da direita, somado à inflação e, principalmente, às modificações estruturais que haviam realizado as forças políticas e transformado as ideologias em luta no Brasil, levaria o País a um radicalismo cada vez maior, à total supressão do diálogo político, à recusa tanto da direita radical quanto da esquerda radical de participarem de um processo de barganha, em que concessões mútuas fossem realizadas. Ficamos dentro de um impasse, uns pregando a revolução,

outro, o imobilismo, quando nenhuma das duas soluções tinha condição de vitória no Brasil. O resultado foi o Golpe de 1964, que marcou a previsível vitória da direita ante uma esquerda imatura e representou a consolidação do sistema capitalista brasileiro.

2.5 – O MODELO MILITAR DESENVOLVIMENTISTA DE EDUCAÇÃO

O Golpe Militar encerrou o período populista no Brasil. O Estado buscou criar condições para apoiar uma nova etapa de desenvolvimento econômico, fundada no capitalismo financeiro, que privilegiava formações oligopólicas – em sua maioria, de controle estrangeiro – cuja característica maior era a concentração de rendas. O primeiro dos governos militares, o do presidente Castelo Branco, foi consideravelmente divergente da política empreendida pelos seus antecessores.

Havia antes de tudo forte ênfase na necessidade de satisfazer as autoridades financeiras internacionais e os principais credores estrangeiros como pré-requisito para ulterior desenvolvimento do Brasil (SKIDMORE, 1988).

Duas foram as características do regime político implantado com o Golpe Militar de março de 1964, cuja análise tem a maior significação para este estudo, uma vez que, no nosso entender, são elas exatamente, devidamente respaldadas e assessoradas pela influência que os Estados Unidos exerciam sobre o poder decisório no Brasil, via acordos de cooperação técnica e cultural, mormente após o Golpe de 1964, as responsáveis pelo conjunto de condições que permitiram a emergência da ideologia tecnicista, matriz do projeto pedagógico que tem em seu momento de maior representatividade a reforma educacional proposta pela Lei n.º 5.692/71.

Em primeiro lugar, destacamos a hipertrofia do Poder Executivo, que se tornou hegemônico sobre os demais poderes da República. Em seguida, destacamos como consequência da primeira característica a consolidação do Estado intervencionista, pela instauração de uma tecnoburocracia no centro decisório do poder, com o objetivo de planejar cada passo da vida da Nação. Os governos impostos à Nação pelo Golpe de 1964 tiveram, portanto, como uma das mais marcantes características políticas, a hipertrofia das atribuições do Poder Executivo em detrimento dos demais poderes da República, principalmente do Poder Legislativo.

É preciso observar que essa característica "imperial" do Poder Executivo não é, propriamente, uma invenção dos estrategistas do Pós-64. Como observa Ianni (1986), a sociedade brasileira havia sido bastante abalada com as crises anteriores à Revolução de 1930, com maior intensidade durante os anos da Depressão Econômica Mundial, que tornaram explícitos tanto os pontos de estrangulamento como a complexidade crescente do sistema econômico financeiro do País. Em face das condições em que se manifestavam as crises e das suas consequências, os diferentes grupos e classes sociais envolvidos compreenderam, por exemplo, a inadequação das superestruturas político-administrativas em vigor. "Por essa razão, os novos governantes começaram a reformular, se dimensionar e integrar órgãos governamentais preexistentes, ou a criar novos" (IANNI, 1986).

O Golpe do Estado Novo de 1937 constituiu-se numa espécie de coroamento desse processo chamado de hipertrofia do Poder Executivo em detrimento dos demais poderes constituídos. Embora a Constituição de 1946 tenha restituído, na letra, os

plenos poderes do Legislativo, podemos observar que, com nuances mais ou menos fortes, a figura do Presidente da República, até mesmo como resultante das práticas populistas idealizadas e implementadas por Vargas, tem sido entronizada no imaginário de nossa cultura política como a materialização do poder. A vontade do presidente, não apenas encarada como o ponto de síntese das vontades dos grupos políticos que o levaram ao poder, mas muitas vezes traduzida em comportamentos de natureza "imperial", tem sido um traço marcante na história das políticas de condução do Estado, pelo menos nas últimas seis décadas.

Historicamente, na República brasileira, o Poder Legislativo tem-se caracterizado muito mais como um *locus* de defesa de interesses de classes e grupos do que como um poder autônomo, voltado para a representação da sociedade como um todo. Mesmo quando as classes trabalhadoras se organizaram (ou foram organizadas) politicamente no PTB, a ação dos seus representantes na Câmara dos Deputados norteou-se mais por interesses de natureza corporativa.

Não se considerando aqui o breve interregno parlamentarista que nasceu, segundo Vieira (1987), como solução de consenso para superar o veto das Forças Armadas à posse do vice-presidente João Goulart, em virtude da renúncia do presidente Quadros, em 1961, o regime presidencialista brasileiro, que confere ao Presidente da República uma soma tal de poderes para governar à revelia do Congresso Nacional, permite ao Poder Executivo manobrar o Legislativo, através da administração da distribuição de favores políticos, enfraquecendo muito, inclusive moralmente, esse poder.

Desse modo, a preponderância, de fato, do Poder Executivo sobre os demais poderes da República, principalmente sobre o Poder Legislativo, radicalizou-se por motivos vários ao longo do período histórico objeto de análise deste estudo – o presidente Jânio Quadros é o exemplo acabado do que estamos afirmando-, transformando-se em hegemonia com a ascensão ao poder dos generais do Golpe de março de 1964.

Devido à vigência dos atos institucionais, foi implantada a hegemonia absoluta do Poder Executivo sobre o Poder Legislativo, isto é, os atos institucionais impuseram-se por sobre os dispositivos da Constituição Neoliberal de 1946. Nos anos de 1967-1969, adotou-se uma Constituição que manteve os poderes excepcionais do Executivo. Além disso, em dezembro de 1968, foi decretado o Ato Institucional n.º 5, conferindo novas prerrogativas ao Presidente da República, em detrimento dos outros poderes. Em fins de 1969, ainda, o Governo adotou nova Constituição, na qual se consolidaram os poderes excepcionais do Executivo. Note-se, entretanto, que o Ato Institucional n.º 5 continuou em vigor, de par com essa Constituição (Art. 182, Das Disposições Gerais Transitórias) (IANNI, 1986).

Martin Carnoy (1988) analisa o que denomina de "o novo autoritarismo na América Latina", acentuando que o processo de consolidação do desenvolvimento industrial dependente, ocorrido a partir dos anos de 1950, resultou do investimento estrangeiro e do desenvolvimento de forças de especialização de sua ação. Reforçando seu ponto de vista, o autor cita Guillermo O'Donnell (1990, p. 38), que afirma que o autoritarismo burocrático é o "[...] fiador e organizador da dominação exercida através de uma estrutura de classes subordinadas às frações superiores de uma burguesia altamente oligopolizada e transnacionalizada".

Isso implica afirmar que o Estado, na realidade dependente, ao assumir funções mais especializadas do que a simples gerência dos interesses das classes hegemônicas, pretendeu ser o condutor máximo dos destinos da Nação, impondo-lhe uma superestrutura político-administrativa altamente cientificizada, aprimorando, assim, a burocracia estatal. No caso brasileiro, com maior ênfase a partir de 1964, esse poder passou a ser exercido por indivíduos que, além de detentores do poder político propriamente dito, possuíam a competência técnico-acadêmica.

Isso significou o domínio de extensos aparatos teórico-técnicos que, com base numa visão funcionalista da gestão da sociedade e nas técnicas de planejamento e administração, vistas como elementos neutros capazes de dimensionar e direcionar a ação do Estado para a busca da riqueza e da prosperidade, passaram a administrar o País, fundamentados nos preceitos éticos e teórico-técnicos do taylorismo, do fordismo e da aplicação ao comportamento humano das descobertas da psicologia comportamental skinneriana.

Foi a ideologia do binômio eficiência-eficácia que transferiu exclusivamente para o Poder Executivo a tarefa de definir a estrutura e o funcionamento da Nação (vistos numa relação mecanicista de causa e efeito) não só no curto prazo, mas também no longo prazo.

Como foi anteriormente afirmado, o planejamento não foi exclusivamente capitalista; foi concebido pela tecnoburocracia do Pós-64 como um instrumento que tinha a atribuição fundamental de instituir padrões para o relacionamento da sociedade capitalista, de tal

modo que a exploração implícita no modelo de desenvolvimento então vigente viesse a ser legitimada, garantindo assim a produção e a reprodução da acumulação do sistema. Esse fato tornava bastante complexa a ação do Estado.

Assim, o Estado não apenas passou a desempenhar papel decisivo na organização (por via administrativa) da acumulação, como tinha também que gerir o relacionamento com o centro capitalista, mediar a ação dos grupos estrangeiros inseridos na produção local e, ainda, legitimar o exercício desenvolvido que desses novos poderes de intervenção faz a burocracia estatal em benefício próprio.

Em decorrência, e como veremos oportunamente, a questão clássica do controle de classe exercido sobre o aparelho do Estado cedeu lugar a uma problemática muito mais complexa, que apareceu sob a forma de uma ambivalente (e às vezes contraditória) convergência de interesses entre a burocracia estatal e a classe propriamente capitalista (nacional e estrangeira).

O modelo de autoritarismo burocrático representado pelo Estado intervencionista consolidado com o Golpe Militar de 1964, com mais ênfase a partir da superação da fase inicial de recuperação econômica, que se estendeu de 1964 a 1968, acentuou de forma marcante a hegemonia do Poder Executivo que, através de uma tecnoburocracia solidamente instalada nos aparelhos operacionais do Estado, institucionalizou a centralização autoritária do poder, usando para tanto instrumentos legais de exceção para legitimar o arbítrio político e econômico, traduzindo, assim, uma determinada visão ideológica funcionalista.

Destaquemos, todavia, que, precisamente pela forma de regime – agora autoritário – após 64, o intervencionismo realizou-se mais intensamente no sentido de ampliar as formas de acumulação e, para tal, realizar maior controle sobre as classes sociais tanto quanto a coesão entre as frações da classe dominante, levando-as a aceitar a direção da fração hegemônica, a do capital transnacional, como ao processo de “neutralizar” o vertical embate entre a classe dominante e as classes dominadas (COVRE, 1983).

No quadro geral das políticas sociais definidas e implementadas em decorrência da adoção do planejamento, como o fio condutor da ação do Estado brasileiro, a partir de meados da década de 1950, a educação escolar ocupava um lugar destacado na retórica oficial. Considerada como investimento nos termos da doutrina do capital humano, que preconizava que a riqueza de uma nação residia exatamente no estoque de pessoal tecnicamente preparado para prover o desenvolvimento, a educação passou a ser encarada, pelo menos no discurso oficial, como condição para a superação do subdesenvolvimento.

De acordo com o instrumental metodológico oriundo da Economia da Educação, disciplina desenvolvida com base nos princípios formulados pelos teóricos do capital humano (SCHULTZ, 1973; HARBISON; MYERS, 1964; BLAUG, 1970, entre outros), a concepção de educação como investimento atrelava todo o desenvolvimento do processo educacional formal à medida de custo-benefício e taxa de retorno, o que implicou o hiperdimensionamento da educação escolar voltada para a preparação de mão-de-obra treinada para as tarefas de implementação do modelo de desenvolvimento então em curso.

O ensino médio e o ensino superior respondiam muito pouco às demandas da nova realidade, já consolidada em meados da década de 1960, visto que, em consonância com a tendência histórica, servia o primeiro quase que exclusivamente a funções propedêuticas em relação ao grau de ensino imediatamente subsequente, enquanto o segundo servia à diplomação de profissionais em nível de operação e controle do processo produtivo, além, é claro, de profissionais liberais, literatos e artistas.

A nova realidade urgia que o modelo educacional sofresse profundas e sensíveis modificações, reorientando-o no sentido de transformá-lo num instrumento auxiliar do processo de crescimento econômico. Daí a insistência em conceitos, tais como eficiência e ênfase na transformação da educação escolar, numa vasta rede de formação de capital humano.

A partir de 1956, quando foi intensificada a implantação do modelo de desenvolvimento industrial dependente associado ao capital monopolista internacional, esse caráter dualista especializou-se, dando oportunidade ao surgimento de um projeto de educação escolar fragmentado em três níveis, voltados para o atingimento de diferentes objetivos: um nível elementar, primeiramente o ginásio e, após a Lei n.º 5.692/71, as últimas séries do ensino de primeiro grau, voltado para a iniciação ao trabalho, tendo em vista a classe proletária e os estratos inferiores da classe média, visando ao ajustamento da mão-de-obra desqualificada ou semi-especializada; um nível médio, destinado à classe média, voltado para a formação de mão-de-obra para a função de supervisão e controle do processo produtivo e para funções especializadas do setor terciário da economia; e um nível superior, destinado às classes dominantes e a seus associados estratos elevados da classe média, voltado para a formação e

certificação, via diploma, das elites intelectuais e executivas (tecnoburocratas planejadores).

A trajetória da formulação desse projeto pode ser resgatada mediante a análise das discussões e conseqüentes ações que foram empreendidas ao longo do período compreendido entre os anos de 1956 e 1976, que visavam principalmente encontrar legitimação no modelo aonde à educação vinha a reboque das mudanças capitaneadas pelo setor econômico prioritário nesta época.

3. Capítulo II – A ESTRUTURAÇÃO E A OPERACIONALIZAÇÃO DA REFORMA

Procuraremos neste capítulo identificar os elementos, através de estrutura e operação, que fizeram parte desta construção da justificação de uma reforma educacional, que muito além de sua proposta renovadora de conteúdos, abrigava um alinhamento a política desenvolvimentista dominante na época.

Partimos da premissa ser de vital importância em nossa análise o apontamento, entre os fatores de sustentação das políticas de desenvolvimento propostas pelos governos – principalmente a partir do governo JK –, termos sempre em sua estrutura de construção, a educação como componente obrigatória, seja para se apresentar como uma meta estruturante, como no Plano de Metas de JK, ou seja para ser reconstruída nos níveis de 1.º e 2.º Graus e superior, como nos governos militares.

Esta ligação entre poder político, desenvolvimento e educação, sempre foi muito íntima, assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica. A forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder.

Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras da maior representação política nessa estrutura.

Afinal, quem legisla sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. Daí por que o poder político, vale dizer, a composição das forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta na organização formal de ensino.

Aqui importa considerar, de início, a existência de dois níveis de atuação do poder político: o dos estreitos limites do poder local e o da esfera mais ampla do poder central. O regime político cujas bases de sustentação estejam fortemente implantadas no poder local dificilmente consegue organizar um sistema de ensino capaz de executar suas diretrizes centrais.

Neste caso, inexistiu uma política educacional definida em termos e estrutura unificadores para toda a nação. Geralmente o reforço do poder local se faz de acordo com uma política de clientela, que mina pela base qualquer tentativa de organização do ensino, segundo normas, regras e princípios nacionais.

Se, por um lado, a sobrevivência desse sistema de poder está na dependência da ordem social e econômica vigente, por outro, mantém relações com o conteúdo oferecido pela escola existente. Uma vez que esse conteúdo servirá apenas à mera ilustração, como ocorreu nas sociedades tradicionalistas e aristocráticas, cujas bases foram implantadas na hipertrofia do poder local, ele ajuda a definir um papel também político para a escola: esta deve concorrer para que somente as camadas dominantes, as únicas em condições de consumir o referido conteúdo, mantenham a sua posição dominante pela natural distância entre elas e os demais estratos sociais, posição assegurada pelo monopólio da cultura letrada.

Dessa forma, a frustração torna-se símbolo de classe e instrumento de dominação. Além disso, a política de clientela, própria desse tipo de organização de poder, tende a favorecer apenas aquela parcela da população local que mantém laços de dependência e reforça a autoridade dos donos do poder. A construção de escolas, sua manutenção, a nomeação de pessoas para ocupar cargos de magistério, a veiculação de verbas da esfera do poder central para a do poder local obedecem muito ao grau de prestígio e de força dos que controlam este último.

Já a centralização do poder político obedece a regras diferentes na condução da política educacional. O fortalecimento do poder central implica o controle político por

parte de representantes de esferas mais altas, as quais, por isso mesmo, têm mais condições para traçar diretrizes ou criar estruturas globais.

Nestas, evidentemente, predominam quase sempre os interesses e valores dos grupos dominantes. Se na composição do poder entrarem grupos de interesses divergentes, a organização do ensino obedecerá sempre às tendências do grupo mais fortemente representado ou ao jogo das mútuas concessões e dos compromissos emergentes com as alianças ocasionais ou permanentes que as facções promovem, visando ao próprio fortalecimento.

Não nos podemos descuidar, pois, dentro dessa perspectiva, torna-se indispensável assinalar o viés social que a educação escolar adquire a partir do momento em que passa a ser considerada uma necessidade que gera uma demanda capaz de determinar uma oferta. Mas, nessa mesma direção, fatores como a herança cultural, a ordem política e o próprio sistema econômico podem atuar de forma que orientem a demanda social de educação e controlem a oferta de escolas. Nesse sentido, não apenas a quantidade de bens traduzidos em educação escolar mas também o próprio conteúdo desses bens podem ser adaptados pelos fatos que citamos acima.

Quando se trata de estudar o problema das relações entre desenvolvimento e educação, o mais comum é a limitação do conceito de desenvolvimento ao seu exclusivo aspecto econômico. Na verdade, os indicadores que mais facilmente se evidenciam nessa relação são os que se referem à Economia. Costuma-se tratar como problema do desenvolvimento maximizado as necessidades criadas pela expansão econômica. É por isso que, quando se fala em necessidades educacionais do

desenvolvimento, geralmente se pensa em necessidades de qualificação de recursos humanos.

3.1 – A INTRODUÇÃO DO PENSAMENTO MERCANTILISTA

A convergência existente entre qualificação x recursos humanos x desenvolvimento x educação, remonta aos tempos em que os primeiros estudos destinados à análise do papel da educação no desenvolvimento surgiram na linha de importância que os antigos economistas concederam à educação na produtividade do trabalho. Assim, os mercantilistas⁶ analisaram a influência da formação dos trabalhadores na produtividade total. São abundantes as alusões que se fazem a essa questão em obras de autores como Petty, Hume e outros economistas pré-clássicos.

Por outro lado, os economistas clássicos centraram a sua atenção no fator trabalho, destacando com toda evidência as aptidões que o elemento humano, o trabalhador e a sua formação deveriam trazer para a produtividade do trabalho, como se apresenta nas obras de Smith, Malthus, Mill, Marshall, entre outros.

Adam Smith, em sua obra Riqueza das Nações, acentuava a importância da educação como meio de contrabalançar os desumanos resultados da divisão do trabalho. Seus discípulos também encararam a educação nacional como base da atividade econômica e do progresso e como meio de gerar hábitos previdentes e ordeiros, podendo-se afirmar sem receio, que o objetivo de toda a aprendizagem intelectual das massas do povo deve ser o cultivo do bom senso, qualificá-las para a formação de salutar julgamento prático das circunstâncias que os rodeiam (SMITH, 2003).

E assim, desde Smith até Marshall, a educação, especialmente a educação pública mantida pelo Governo, mereceu a atenção dos economistas. Embora usando expressões diferentes, todos eles a encararam como agente de promoção social, de auto-aperfeiçoamento, de criação de riquezas, em suma, como agente de desenvolvimento econômico.

⁶ Nome dado a uma corrente de pensamento econômica desenvolvida na Europa, na idade moderna, entre os séculos XV e final do século XVIII. O termo foi criado por Adam Smith, em 1776.

Karl Marx, apesar de se opor às concepções dos clássicos e de iniciar contra a doutrina liberal e individualista uma violenta reação da qual O Capital é o marco fundamental, vê na educação, tal como Smith, um meio de atenuar as conseqüências desfavoráveis para a classe trabalhadora, ele via,

A combinação do trabalho produtivo, paga com a educação mental, com os exercícios corporais e com a aprendizagem politécnica, elevará a classe operária a um nível bem superior ao das classes burguesa e aristocrática” (MARX, 1975, p.89).

Posteriormente, as correntes neoclássicas, mais interessadas em otimizar a disponibilidade dos recursos disponíveis, não encararam a educação como forma de investimento, aspecto que só viria a ser retomado nas décadas de 1950 e 1960.

Foi a partir de 1960 que começou a desenhar-se a teoria do capital humano, baseada na necessidade que os Países ainda devastados pelas guerras mundiais tinham: a de que, para se reconstruir, precisavam investir na formação de sua mão-de-obra, fator considerado central nessa abordagem. A teoria do capital humano partia do princípio

de que o ensino era um investimento de primeira importância, comparável às despesas com equipamento, pela vantagem que trazia, simultaneamente, à sociedade e aos indivíduos. Segundo os defensores dessa teoria, uma parte importante do crescimento econômico não parecia explicar-se pelos progressos técnicos ou pelos investimentos, encontrava-se no investimento humano, principalmente por meio do ensino, a principal razão para o aumento da riqueza.

Essa teoria, entretanto, sofreu pesadas críticas dos próprios teóricos economistas, em função da crise econômica dos anos de 1970, que pôs em xeque a apregoada relação entre o investimento na educação e o crescimento econômico.

3.2 – O PROJETO SOB O ASPECTO JURÍDICO/LEGAL

Buscando ater-nos em primeira instância, ao objeto jurídico de nosso campo de estudo, devemos dizer que a promulgação da Lei n.º 5.692/71 foi fruto de estudos anteriores elaborados por um grupo de trabalho instituído pelo então presidente da República, general Emílio Garrastazu Médici por meio do Decreto n.º 66.600, de 20 de maio de 1970.

O referido Decreto registrava na sua ementa: “Cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental (1.º grau) e do Colegial (2.º grau)”, e consistia de quatro artigos: O primeiro estipulava que o Grupo seria composto por nove membros; o segundo, que seus componentes seriam designados pelo Ministro da Educação e Cultura; o terceiro estabelecia o prazo de sessenta dias, a contar da data de sua

instalação, para a conclusão dos trabalhos; o quarto estabelecia que o Decreto entraria em vigor na data de sua publicação e revogava as disposições em contrário

Após nomeação de seus membros (padre José de Vasconcellos, Valnir Chagas, Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires, sob a presidência do primeiro e relatoria do segundo), o grupo foi formalmente instalado, em 15 de junho de 1970, iniciando suas atividades no dia seguinte, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Obedecendo rigorosamente ao prazo de sessenta dias estabelecido no decreto de sua criação, o grupo de trabalho encaminhou ao Ministro da Educação, em 14 de agosto de 1970, o seu relatório, acompanhado de um anteprojeto de lei.

O relatório apresentado desdobrava-se em sete partes, seguidas de uma breve conclusão. A primeira parte tratava da estrutura preconizada, abordando os pressupostos e as soluções adotadas. A segunda parte cuidava da concepção de currículo que orientou a elaboração do anteprojeto. Ali se levantava a questão da determinação dos conteúdos curriculares, distinguindo-se o “conteúdo comum” do “conteúdo diversificado”, e explicitava as noções de currículo pleno, a ordenação e seqüência dos conteúdos, bem como a fixação do tempo de duração dos cursos de 1.º e 2.º Graus. A terceira parte versava sobre a organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e discorria sobre os seguintes aspectos: períodos letivos, matrícula, avaliação do aproveitamento e assiduidade, orientação educacional e transferência de alunos de um para o outro estabelecimento de ensino. A quarta parte

tratava do ensino supletivo, em que se diferenciava suprimento de suplência, se propunha uma solução integrada do ensino supletivo com o ensino regular e se justificava a existência dos cursos de aprendizagem e qualificação profissionais. A quinta parte tinha por objeto a formação e regime de trabalho dos professores e especialistas, e a sexta, a questão do financiamento do ensino. Finalmente, a sétima parte estabelecia e justificava as condições previstas para a implantação da reforma proposta.

3.3 O CONTEXTO POLÍTICO DO DESENVOLVIMENTO

A chamada Revolução de 1964 não significou propriamente uma revolução na estrutura e no processo da sociedade brasileira. A sua significação consistiu principalmente no fortalecimento daquela possibilidade de desenvolvimento que desde sempre determinou o caminho da sociedade brasileira, a saber, do desenvolvimento dependente, neste caso baseado na falta de representatividade política e no militarismo intervencionista.

Seu caráter “revolucionário” consistiu primariamente, na eliminação de outras possibilidades de desenvolvimento e no combate a grupos e ideologias que não se sujeitavam a essa orientação.

A justificação mais adequada e eficiente para as medidas coercitivas tomadas foi a apresentação de êxitos econômicos. Visto que o capital e a tecnologia eram fornecidos por empresários estrangeiros, ou seja, internacionais, tratava-se, sob o aspecto interno da sociedade, de principalmente aumentar a produtividade do trabalho. Representava uma condição importante para isso a elevação do nível educacional e cultural da

grande maioria da população, particularmente a elevação da disciplina dos trabalhadores, o desenvolvimento de suas práticas de trabalho e de sua habilidade, a elevação da intensidade do trabalho e a sua melhor organização. O desenvolvimento econômico, isto é, a decisão pela industrialização a qualquer preço e no mais curto prazo foi aqui o mais alto objetivo.

Não se tratava de um tipo de industrialização como se observou na União Soviética, no período entre as duas guerras mundiais. Não se tratava de um tipo de industrialização fundamentado numa ordem tradicional de sociedade, mas do prosseguimento incessante de um processo contínuo sob a sombra da dependência. Isso não significa que não tenha ocorrido nenhuma transfor

mação estrutural – a passagem de uma sociedade agrária a uma sociedade urbano-industrial traz sempre consigo transformações. Do que, contudo, se tem que duvidar nesse caso é da tese de uma correlação direta e positiva entre a industrialização ao estilo clássico e a superação do chamado subdesenvolvimento.

Apesar disso, a industrialização avançava rapidamente, a ponto de, em 1971, segundo informes brasileiros, o Brasil ter podido apresentar as mais altas taxas de crescimento do mundo (TOLEDO, 1974, p. 50 - 53).

Quais foram os fatores dessa alta taxa de crescimento industrial? Em primeiro lugar, deve ser mencionada a ideologia dos militares que assumiram o poder e as medidas por eles adotadas. Depois que se internalizou a ideologia do “Desenvolvimento com Segurança”, o Brasil conquistou a confiança das grandes firmas internacionais, escoradas na supremacia do regime autoritário militarista como garantidoras de seus

investimentos. Não lhe faltou mais capital, pois, naquele momento, o Brasil era muito provavelmente o País subdesenvolvido preferido pelos investidores ocidentais.

Dentro desse cenário político e econômico, o sistema educacional mudava a sua função, visando a contribuir efetivamente para esse desenvolvimento.

3.3.1 Da educação de consumo à educação de consumo e produção

É perceptível que, no início da década de 1970, muitas foram as ações realizadas no Brasil em prol do sistema educacional. Esse fato pode ser medido não só com base nas quotas sempre crescentes de investimento no sistema educacional, mas também, e principalmente, com base nas tentativas de adaptação da educação às necessidades econômicas efetivamente existentes.

Quem está familiarizado com a história do sistema educacional brasileiro constatará imediatamente, até nas publicações oficiais, ou seja, em sua linguagem, que em 55 % da produção cumpriram-se transformações fundamentais. “Economia educacional”, “educação permanente”, “recursos humanos” entre outros são hoje conceitos centrais. A expressão recursos humanos veio substituir outra, mão-de-obra, cuja crueza foi abandonada. Ninguém, hoje, dirá que a educação é para preparar mão-de-obra, mas dirá que é para preparar recursos humanos (NOVAES, 1970).

Do lado oficial, tínhamos uma nova abordagem, quando se falava em valorizar recursos humanos não se tratava de qualquer coisa, como engordar gado para corte. Tratava-se

de “[...] dar ao homem maiores possibilidades para que o seu valor aumentasse como indivíduo e como membro da sociedade” (NOVAES, 1970).

Apesar disso, justificava-se nesse caso a dúvida, se não se tratasse novamente de sofismas estilísticos. Basta recordar aqui a distância que desde o século passado (XIX) se constata entre palavra e ação, entre idéia e realidade, que induz antes a ocultar os dados reais do que a descobri-los, se partirmos do fato, que “o desenvolvimento dos recursos humanos é o processo de aumentar o conhecimento, as habilitações e a capacidade de todas as pessoas numa sociedade (HARBISON & MYERS, 1965, p. 28).

Então, não se ofereceu à massa da população brasileira nenhuma oportunidade maior do que a anterior, para que se evadisse da sua situação de dependência, para que o “desenvolvimento dos recursos humanos” efetivamente elevasse a produtividade. Provou-se naquele momento ser o desenvolvimento econômico do Brasil o motivador da marginalização do operariado (da cidade e do campo) em sua totalidade (MARTINS, 1968).

Isto significa que ele podia usufruir, em medida muito limitada, os resultados econômicos do processo de produção, mas estava excluído do processo político-social.

O objetivo de dotarem jovens e adultos dos recursos e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, à qualificação para o trabalho produtivo e à cidadania consciente, ou de valorizar o homem para que, efetivamente, pudesse tornar-se o agente do progresso de sua sociedade e o primeiro beneficiário de seus resultados, como pessoa humana segura e

realizada na busca de seus mais elevados desígnios, levava a imaginar uma tomada de posição político-educacional convincente.

Todavia, ao interpretar, corretamente o valor contextual de tais “discursos”, percebemos que não passavam freqüentemente, de formas vazias, principalmente quando se trata de perguntar o que é apropriadamente usado para a vida e quem o usa. Vejamos: se perguntarmos concretamente quem é que utiliza a educação escolar, isto é, no interesse e no proveito de quem a educação é transmitida, então esses planos educacionais reduzem-se a um conteúdo mínimo.

O conceito que caracteriza de modo mais claro a mudança de uma educação de consumo para uma educação como produção é o da economia educacional. A título de observação prévia, deve-se mencionar o fato de que, depois de o Brasil – já alguns anos após a Segunda Guerra Mundial – ter sido intimado pelos Estados Unidos a elaborar um plano para o desenvolvimento brasileiro, a mentalidade planificadora tomou pé progressivamente. Nos círculos governamentais, os peritos são hoje unânimes em reconhecer que fatores, como sistema educacional, trabalho, planejamento educacional, têm que ser tratados como inseparáveis. Isso pode ser constatado hoje, em todas as publicações oficiais daquele momento.

A teoria da “economia do sistema educacional”, do modo como foi desenvolvida nas sociedades industriais capitalistas, foi assimilada no Brasil, em sua inteira extensão e em sua significação, e pode ser claramente identificada no catálogo-projeto Plano Setorial 1972/74 do Ministério da Educação e Cultura. Isso parece ser uma prova inequívoca da transformação da função do sistema educacional.

Neste momento, torna-se importante mostrar a distinção entre educação como consumo e educação como produção. A distinção entre educação como consumo e educação como produção é um recurso importante de reconhecimento para o planejamento educacional.

A tal conhecimento chegou-se forçadamente no Brasil, pois está claro que uma educação alinhada filosófico-literariamente põe mais fortemente em evidência o aspecto de consumo, como se mostrou, com base no sistema educacional brasileiro anterior a 64. Mas não foi esse o sentido do planejamento educacional pós-64, porque o efeito do investimento e da produção tinha de ser posto em primeiro lugar. Por isso se visava no Brasil, nesse momento, a um sistema de educação e formação que estivesse dirigido à transmissão de habilidades profissionais.

Dentre o conjunto de fatores que motivaram essa transformação na função do sistema educacional, podemos destacar a ação da disciplina militar, que possibilitou o desencadeamento do pensamento tecnocrático. Constituiria, no entanto, um sofisma e contradiria muitas coisas observadas até agora esperar que o pensamento e a ação oligárquicos fossem com isso superados, e que a estrutura global da sociedade fosse diretamente afetada por essa transformação. Na realidade, tratava-se aqui de um esforço extraordinariamente grande das camadas superiores para adaptar a sociedade brasileira às sociedades capitalistas altamente industrializadas daquela época. Visto desde a perspectiva das camadas superiores, isso não deveria ser tão difícil, já que a indústria brasileira, como também o comércio, o sistema bancário entre outros são um prolongamento das sociedades capitalistas centrais. Os obstáculos (agitações de

trabalhadores, da população rural, dos estudantes) que pudessem perturbar esse processo de adaptação deveriam ser superados. Entretanto, se observássemos os esforços de desenvolvimento a partir de uma perspectiva global de sociedade, então resultaria um outro quadro, e problemas completamente novos se deslocariam para o primeiro plano. Esse aspecto era, porém, tomado em consideração pelos grupos dominantes somente na medida em que dificultava o processo de adaptação acima referido.

Dos propósitos dos planos de desenvolvimento e do Governo resultou que a educação como consumo devia ceder definitivamente o seu lugar para a educação de produção. Para o plano de desenvolvimento global da sociedade de 1972/74, cada repartição do Governo, ou seja, cada Ministério organizou um chamado plano setorial. O Ministério Educação e Cultura apresentou uma proposta detalhada, com 33 projetos concretos, mediante o Plano Setorial 1972/74, pelo qual se podia concluir que o sistema educacional, na sua integralidade deveria, de imediato, ser orientado para a produção.

O Plano Setorial de Educação e Cultura, que, com certeza, foi o documento mais importante de política e planejamento educacionais para os anos que se seguiram a essa época, apresenta introdutoriamente os princípios educacionais mais relevantes. Primeiramente, salienta que os educandos devem ser tratados como sujeitos, e não como objetos da educação. Logo a seguir chama a atenção, para o estreito vínculo entre “sistema educacional e conjuntura”. Além disso, observando que o Brasil era ainda um “País em desenvolvimento”, orienta a educação para uma “sociedade democrática”, o que implicava o estabelecimento dos pilares de uma “educação para o desenvolvimento”. Seguem-se então observações sobre “estratégia e objetivos

conjunturais” e finalmente, sucedem-se, em uma escala de prioridades, os bem-elaborados projetos já mencionados, desenhando-se assim um novo quadro do sistema educacional brasileiro, que evoluiu posteriormente para sustentação de um modelo de desenvolvimento com segurança.

O primeiro projeto que é tema central de nosso estudo é o mais geral e refere-se à mudança da reforma educacional pela Lei n.º 5.692/71, que trata da transformação da escola primária e secundária. Outros projetos tratam de escolas polivalentes, de treinamento e pagamento de professores, da alfabetização, de treinamento de trabalhadores, da integração universidade e economia, ou seja, da indústria, de reforma de currículos, de pesquisa educacional, entre outros aspectos.

Esses projetos, concretamente elaborados, significam um novo absoluto na história da política educacional brasileira, o que tem de ser avaliado como inteiramente positivo. Problemas centrais, cuja falta se fez notar na famosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, são agora atacados. Por exemplo:

- treinamentos planejados de mão-de-obra, a ser utilizada tanto no setor secundário, como também nos demais setores da economia;
- reorganização das escolas secundárias de formação geral acadêmica;
- combate ao analfabetismo;
- promoção da pesquisa;
- adaptação da universidade às necessidades concretas da sociedade.

Não há nenhuma razão para dúvida quanto ao fato de que uma grande parte dos planos político-educacionais poderia muito provavelmente ter sido executada com

êxito. Com isso seria rompido o chamado círculo diabólico, que até agora foi considerado um “círculo fatal”, e o sistema educacional estaria em condições de adaptar-se às necessidades econômicas do processo de desenvolvimento.

Os Países em desenvolvimento estão, sem exceção, se bem que em níveis de pressão diferentes, condenados a um círculo que por sua vez, obstaculiza a expansão da economia.

No caso brasileiro, contudo, o círculo diabólico não significa que a fraqueza da economia impede o desenvolvimento do sistema educacional, e a deficiência do sistema educacional, por sua vez, obstaculiza a expansão econômica. Consiste na situação social de dependência que é, na maioria das vezes, simplesmente esquecida quando o problema é abordado.

Podemos afirmar que, no caso brasileiro, não se trata, em primeira análise, nem de carência de meios, nem de pessoas qualificadas, nem de técnicas, mas da situação de dependência como causa última, de acordo com o que ficou exposto nas abordagens anteriores.

Por essa razão, cremos poder admitir que, apesar de todos os imponentes planos e de toda a atual euforia educacional, a sociedade brasileira teria dado um passo importante no sistema educacional se muito daquilo que foi planejado tivesse sido realizado. Não obstante, ela continuou carecendo de um sistema educacional que realizasse em um processo contínuo a tecnicização e a democratização da sociedade, e estimulasse,

pela emancipação, os grupos prejudicados da população à ação criadora e ao trabalho produtivo.

Na tendência desse sistema educacional havia uma acentuação extrema na dimensão econômica, enquanto outras dimensões não eram tomadas em consideração, mas, também se faziam presentes, como, por exemplo, a dimensão política, orientadas precisamente para uma determinada direção. O problema da situação de dependência, todavia, não era exclusivamente econômico, mas um problema global da sociedade, que não podia por isso ser solucionado por um sistema educacional desse tipo.

A diferença essencial no sistema educacional brasileiro daquele momento era o fato de que, no passado, a oligarquia não tinha nenhum interesse na educação das massas, tampouco necessitava tê-lo. Agora, ao contrário, a oligarquia precisava de massas instruídas, para, por exemplo, progredir economicamente. Desse modo, a demanda econômica de qualificação profissional e a demanda social de formação geral aproximava-se do equilíbrio, sem que com isso ficasse garantido um desenvolvimento da economia e da sociedade.

O desenvolvimento da economia e da sociedade requer mais do que mobilização de um saber concebido de modo puramente funcional. É preciso que uma totalidade integrada de poder técnico e saber espiritual, no sentido mais amplo, se conecte com uma mentalidade específica de trabalho, em que propriedades, como aspiração ao desempenho, disciplina de trabalho, aplicação, perseverança, seriedade, sentimento para o tempo, iniciativa, sentido da qualidade requerida, receptividade, terminem necessariamente em estímulos econômicos. Tais pressupostos, “evidentes” da vida da

sociedade industrial, são igualmente partes da faculdade espiritual. Tornar os homens dos Países em desenvolvimento familiares com eles é uma das tarefas mais difíceis.

Estes pressupostos não são, em todo caso, realizáveis por meio de um sistema educacional que valoriza muito a dimensão econômica em si, mas ao mesmo tempo reprime intencionalmente o pensamento crítico. Essa ruptura não pode ser alcançada mediante uma simples “orientação para a prática”, se assim pode ser designada a tendência desse sistema educacional brasileiro. Para tanto, requer-se, em tese, uma democratização radical da sociedade, o que nesse caso significa, ao mesmo tempo, a tentativa de libertar-se da situação de dependência econômica, política e sociocultural. Isso, por sua vez, somente pode ser alcançado por meio de uma mobilização geral, mediante um processo geral de educação. O desenvolvimento da produtividade do potencial das forças de trabalho é somente um dos aspectos da questão.

3.3.2 O caráter sugestivo dos sistemas educacionais das sociedades capitalistas centrais

Uma vez que o caráter sugestivo dos sistemas educacionais das sociedades industriais do centro capitalista representa um obstáculo à questão do processo educacional como possibilidade de co-atuação na superação da situação de dependência, devem aqui ser sistematicamente feitas algumas ponderações já colocadas no decorrer de nossa exposição.

Análises dos problemas educacionais americanos e ingleses mostram que lá, como no Brasil, as crescentes exigências da economia são as de se ter à disposição forças de

trabalho preparadas de acordo com o estado de desenvolvimento tecnológico das forças de produção.

Como já observamos, impõe-se uma nova mentalidade educacional no Brasil. Trata-se, neste caso, do atendimento de uma necessidade de recuperação que o Brasil experimenta, especialmente no momento em que tenta penetrar no círculo das sociedades capitalistas centrais. No fundo, porém, esta não é uma questão de se criar um sistema educacional original, isto é, adaptado às condições específicas da sociedade como um todo. Isso se torna mais claro com o exemplo dos Ginásios Polivalentes.

A idéia é originária dos EUA. Nos primeiros trabalhos de reflexão sobre esta nova forma de escola falavam de “Comprehensive School” (SUCUPIRA, 1969).

Após ter formulado o Programa de Expansão e Melhoria de Ensino Médio (PREMEN), atendendo ao que estabelecia o Decreto nº. 63.914, de 26 de dezembro de 1968, o grupo planejador instituído para tal tratou de se empenhar por sua realização, com a colaboração de técnicos americanos, pois o Programa foi financiado em 50% dos seus custos pela United States Agency for International Development (USAID), implementando-o inicialmente em quatro estados da Federação (Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul), onde deveriam ser construídas 284 escolas e transformadas 30, devendo ainda ser criadas cerca de 240.000 novas vagas de estudo e formados 23.400 professores. A primeira etapa concretizou: com os primeiros ginásios polivalentes colocados em funcionamento.

O ginásio polivalente adaptava-se com relativa facilidade a condições sociais estranhas, na medida em que isso fosse possível. Teoricamente, ele oferecia ao Brasil uma boa possibilidade de libertar o seu sistema educacional de sua hipoteca aristocrática, pois

- todos os tipos de escolas secundárias foram unificados num tipo de escola global; com isso se eliminava a distinção entre escolas de formação geral (para as classes superiores) e escolas de formação profissional (para as classes inferiores);
- a formação geral e a prática eram realizadas de um modo paralelo e mutuamente abrangente;
- o ginásio polivalente vinha ao encontro das necessidades da sociedade como todo

É inquestionável que o ginásio polivalente era uma forma escolar totalmente nova para o sistema educacional brasileiro, pois a educação geral devia transforma-se agora em uma educação preparatória à profissão. O contato com o mundo profissional era estabelecido por meio das disciplinas de “Artes Práticas” que foram introduzidas no currículo. O aluno não era forçado a fazer uma opção prematura por uma profissão, mas já nos primeiros anos tomava conhecimento de disciplinas voltadas para a prática, a fim de se dedicar, nos dois últimos anos de escola, a uma ou duas delas.

Moreira , um dos maiores conhecedores do sistema educacional brasileiro, externou-se do seguinte modo sobre o ginásio polivalente:

Não acreditamos que a “comprehensive school” seja facilmente realizável no Brasil contemporâneo, porque ela depende de instalações e equipamentos que ultrapassam as possibilidades financeiras do país... Além disso, é uma escola que necessita de pessoal docente altamente treinado e qualificado, quando o Brasil luta com enorme escassez de professores e

especialistas em educação. Finalmente é uma tentativa de solução para problemas norte-americanos (MOREIRA, 1960, p. 83).

Apesar de não haver motivos para considerar antecipadamente fracassada essa tentativa de transplante, podem-se elencar diversas razões que não testemunharam a favor do sucesso desse tipo de escola. A população rural, por exemplo, que teria o máximo interesse nessa escola, não foi atingida pelos ginásios polivalentes, pois eles só eram construídos nas grandes cidades. Além disso, era altamente provável que essa escola ampliaria as chances de educação da clientela em escolas secundárias de caráter tradicional e acadêmico, esvaziando-se possivelmente de seu conteúdo.

Com novos edifícios e a instalação de oficinas modernas, ainda não havia sido introduzida uma nova mentalidade nos ginásios polivalentes. Com alta probabilidade, também, não se podia esperá-la do corpo docente. Esta última afirmação fazemos com base em observações e experiências relatadas no trabalho, denominado Educação, Autoritarismo e Tecocracia: subsídios para a história da educação capixaba, do Prof. Dr. João Eudes Rodrigues Pinheiro (1993), referente à formação dos primeiros grupos de professores para os ginásios polivalentes no estado do Espírito Santo.

Na transferência de elementos culturais de sociedade altamente desenvolvida – aqui, especialmente, de formas e de conteúdos educacionais –, a sociedade brasileira tornou-se mais esclarecida e mais seletiva com o surgimento de uma identidade nacional e após a tentativa de um processo desenvolvimentista com tendências a se autonomizar, de forma que não mais predominavam comportamentos como os daquelas populações dependentes que, depois da última Guerra Mundial, construíram aeroportos na esperança de que aterrissassem aviões a espargir riquezas (NOVAES, 1970).

Determinados círculos governantes do Brasil já chegaram a reconhecer que teorias e tecnologias desenvolvidas sob determinadas condições não podem ser aplicadas em outros lugares sem que se reproduzam essas condições. Essa assimilação crítica, no entanto, padece de uma doença social difícil de sanar: a adaptação ocorre exclusivamente conforme a situação de classe e os interesses dos estratos superiores. Visto ser longo o caminho até as classes inferiores, o pseudo-esclarecimento das camadas superiores é relativamente pouco útil em relação a uma ótica societal global do processo de transplante.

É correto afirmar que substituir as formas de educação européias de consumo, oriundas da época colonial, por formas americano-européias de educação produtiva não deve ser a meta final. A auto-evidência com que também se pensa em transferir sistemas educacionais estrangeiros desafia a crítica.

Como se mostrou, essa auto-evidência sempre sofreu severas críticas no Brasil, principalmente pelas ciências sociais brasileiras. Se a perspectiva horizontal do problema se apresentava na forma de transferência ou transplante de métodos e tipos educacionais de sociedades capitalistas centrais para sociedades dependentes, no que tange a proposta, esta já se encontra na tentativa de solução. Com relação a perspectiva vertical do problema a sua solução ainda não foi atingida, pois, este sistema educacional de uma oligarquia pensa e age segundo conceitos de um grupo privilegiado que está adaptado às massas. Esta solução só poderia ser alcançada mediante o desdobramento de uma educação e pedagogia independente e culturalmente diferenciada nas sociedades dependentes.

Esta tese não implica que cada sociedade nacional – se isto ainda existir no futuro, num mundo em que continuam a aumentar os contatos, em que as reivindicações econômicas, políticas e socioculturais de soberania não podem mais ser mantidas de pé – tenha que construir sozinha e para si um sistema educacional próprio, mas, sim, que os modelos desenvolvidos nas sociedades dominantes sejam transpostos numa forma (processo) que permita sempre ao sistema educacional atuar como resultado e necessidade da respectiva sociedade como um todo e funcionar com sentido em relação à mesma.

3.4 A LEI n.º 5.692/71 OU A REFORMA EDUCACIONAL FRACASSADA?

No âmbito de todas as medidas de política educacional, a Lei n.º 5.692/71 significa o cerne de todos os esforços dos governos militares posteriores a 1964 para reformar o ensino primário e secundário e para adaptá-lo às necessidades sociais – principalmente econômica – da atualidade. Essa lei estabelece as “Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.º e 2.º Graus”. Sob esse aspecto, trata-se de um complemento de lei sobre o quadro geral do sistema educacional brasileiro que, em 1968 já começara com a reforma universitária..

A Lei n.º 5.692/71 principia com uma reforma de carácter léxico-terminológico: os conceitos Ensino Primário e Ensino Nível Médio são substituídos, respectivamente, por

Ensino de 1.º Grau e Ensino de 2.º Grau, de forma que o Ensino de 1.º Grau reúne a antiga escola primária mais o 1.º Grau da escola secundária, enquanto o Ensino de 2.º Grau equivale ao 2.º Grau da antiga escola secundária.

O objetivo geral do ensino de 1.º e 2.º Graus é “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Lei n.º 5.692/71, Art. 1.º). O que significam “auto-realização” e “preparo para o exercício consciente da cidadania” não é elucidado mais detalhadamente nessa lei.

Outras inovações referem-se a medidas racionalizadoras no âmbito da organização escolar (Art. 3.º) e à flexibilidade dos currículos: em nível nacional é estabelecido um núcleo de disciplinas comuns, enquanto em nível regional, determinadas disciplinas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), estão à escolha das escolas. Os currículos são elaborados de tal modo que o ensino de 1.º Grau se ocupa, nos primeiros anos “exclusivamente” e nos últimos “preponderantemente”, com a formação de caráter geral (Art. 5.º, § 1.º, alínea a). No ensino de 2.º Grau deve predominar a formação especializada (Art. 5.º, § 1.º, alínea b).

O ensino especializado, isto é, profissionalizante, tem por finalidade sondar capacidades durante o processo educativo do 1.º Grau e possibilitar uma introdução ao mundo do trabalho, ao passo que o ensino de 2.º Grau deve realizar a formação profissional propriamente dita (Art. 5.º, § 2.º, alínea a). Além disso, a formação

profissional deve adaptar-se aos respectivos mercados locais e regionais de trabalho (Art. 5.º, § 2.º, alínea b).

Em consonância com o Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969, é introduzida a nova disciplina obrigatória de Educação Moral e Cívica (Art. 7.º). Os currículos devem adaptar-se às personalidades individuais dos alunos (Arts. 8.º - 10.º). Aqui a lei visa primordialmente ao seguinte problema: evitar a evasão escolar ou a desistência prematura por repetidas “reprovações”. No futuro não deveria mais haver reprovados. Os reprovados potenciais seriam auxiliados na consecução da meta escolar através de constantes “recuperações” (Art. 14.º, § 2.º).

O ensino de 1.º Grau tem a duração de 8 anos com, no mínimo, 720 horas por ano (Art. 18.º). Com isso eleva-se essencialmente o número mínimo de anos escolares do sistema educacional brasileiro: “o ensino de 1.º Grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos” (Art. 20.º). Diante disso, o ensino de 2.º Grau passou a ter a duração de 3 a 4 anos (2.200 a 2.900 horas) (Art 22.º) e objetiva a “formação integral do jovem” (Art. 21.º).

Com o treinamento de professores e de “experts” (administradores escolares, psicólogos escolares e outros) visa-se a exigências determinadas: o treinamento deve ser acelerado e o nível elevado decisivamente (Arts. 29.º -40.º).

O financiamento do sistema educacional (Arts. 41.º -63.º) torna-se tarefa [...] da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que viabilizarão recursos e esforços para promovê-

la (a educação) e incentivá-la” (Art.41.º). A formação e o treinamento na educação de 1.º Grau são gratuitos nas escolas públicas para educandos entre os 7 e os 14 anos; nos anos seguintes, no entanto, só o é gratuito para aqueles alunos que podem comprovar a sua pobreza, desde que não tenham sido reprovados mais de uma vez (Art. 44.º).

Às escolas particulares concedem-se auxílios técnico e financeiro (Art. 45.º).É especialmente sublinhado que todas as empresas (comerciais, industriais e agrícolas) têm o dever de cuidar para que os trabalhadores e os filhos destes possam usufruir de uma educação gratuita (do 1.º Grau) (Art. 47.º). Além disso, põe-se em destaque que, segundo a Lei n.º 4.440, de 27 de outubro de 1964, todas as empresas têm que pagar o salário-educação (Art. 48.º). Estabelecem-se, finalmente, os deveres financeiros da Federação, dos Estados e dos Municípios (Arts. 52.º -59.º).

De modo geral, podemos afirmar que a tendência de adaptar o sistema educacional às necessidades econômicas do processo societal brasileiro foi aqui estabelecida legalmente. Transposta na prática, essa legislação seria especialmente importante para uma formação ligada à “práxis”, já que a escola secundária (antes supervalorizadora da formação humanística) assumia uma posição-chave na estratégia para o desenvolvimento de um sistema educacional adequado.

De acordo com a Lei 5.692/71, neste âmbito escolar não devem, ser formados como antes, quase que exclusivamente estudantes universitários e professores primários, mas especialmente pessoal para posições profissionais de escalão médio e mais elevado na economia. Com isso também deve ser rompido o monopólio do assim

chamado “círculo humanístico de formação” e devolvida, a título de contramedida, uma formação voltada para a prática, bem como ser revalorizada a técnica das ciências naturais.

A realização dos planos educacionais orientados pelo Estado deve ser assegurada com a ajuda da família, da escola e da comunidade (treinamento profissional (NOVAES, 1970).

Não há razão nenhuma para não acreditar que as planificações e políticas educacionais daquele momento atingiram, no âmbito dos interesses do governo, uma mudança social através do sistema educacional. Pensamos, em especial aqui, na superação de valores tradicionais (como o preconceito negativo diante da profissionalização) que por séculos sustaram qualquer contribuição ativa do sistema educacional para o desenvolvimento. Tinha-se uma grande expectativa na probabilidade de que, em poucos anos, o sistema educacional brasileiro estaria adaptado às necessidades econômicas do processo societal.

Não obstante, entendemos que existiu uma determinada carência de pensamento voltado para a realidade quando se tencionou exigir no Brasil um sistema educacional que visasse manter na escola todos os indivíduos da faixa etária dos 7 aos 14 anos. A maioria das escolas primárias eram constituídas por uma única sala. Para possibilitar currículos com duração de 8 anos teriam que ser construídas extraordinariamente muitas escolas novas e treinados em larga escala muitos professores. É sabido que, no período em que existia uma coação para manter as crianças na escola por 4 a 5 anos

na escola (antes de 1971), era impossível manter a maioria delas por mais de dois anos.

No nosso entender, pois, essa lei foi elaborada por grupos que pensavam unicamente segundo conceitos de estratos privilegiados. Ou deve uma lei formular uma meta já desde o início inalcançável? Ou se superestima a forma transformadora de uma lei atribuindo-lhe um poder mágico? Ou se pretende simplesmente continuar a tradição que angariou ao Brasil a fama de possuir as melhores leis do mundo sem que estas tivessem um efeito correspondente sobre a realidade?

O sistema educacional foi de tal modo construído que era preciso ter completado o 8.º ano letivo para se poder receber uma formação profissional especial. O que aconteceria, no entanto, com aqueles (com alta probabilidade, um número bastante elevado) que não chegassem a esse ponto?

Esta e outras questões têm de ser respondidas para se poder avaliar a possibilidade efetiva dessa lei que, em teoria, era altamente interessante.

3.5 O PROCESSO EDUCATIVO COMO UM MOVIMENTO DE EMANCIPAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA

No processo societal brasileiro dessa época, desenvolveu-se um sistema educacional que apresentou uma série de aspectos positivos mediante seu efeito dinamizador. Ao lado das efetivas ampliações das oportunidades de educação, existiram boas chances de se superarem traços oriundos da época colonial que obstaculizavam o

desenvolvimento, como, por exemplo, o conteúdo aristocrático, o afastamento da “práxis” (em especial, o preconceito contra a atividade manual) e a desvinculação da realidade, que pontificavam nas escolas.

Com isso foram satisfeitas inicialmente só as necessidades econômicas modernas do processo desenvolvimentista. Procuraremos, então demonstrar em que medida, ou seja, sob que condição concreta pôde o sistema educacional, no nosso parecer, atuar como um eliminador da dependência. Em outras palavras: em que medida o sistema educacional teve que se transformar em processos educativos que possibilitassem uma emancipação individual e coletiva da situação de dependência.

É perfeitamente concebível que, sob determinadas condições econômicas, políticas e socioculturais, um sistema educacional atue automaticamente – por assim dizer, como um efeito secundário – como emancipatório, tal como ocorreu com o ler e escrever nas sociedades européias dos últimos séculos. Sistemáticamente, todavia, um processo educativo só pode atuar como emancipatório quando é levado a cabo no quadro de um movimento social, como foi o caso em muitas sociedades européias.

Se nos perguntarmos pela existência de um movimento social no Brasil capaz de apoiar as tendências e esforços emancipatórios, não obteremos nenhuma resposta. Em primeiro lugar, os esforços que tendiam à emancipação se imbricavam em diversos estratos, pois se tratava inicialmente, aqui, não só da emancipação dos “proletários” ou das “massas” diante dos “capitalistas” ou da “burguesia”, mas também de toda a sociedade ante outras sociedades; em segundo lugar, no sistema capitalista vigente no

mundo naquele momento, um tal movimento social que tudo abarcasse só se inflamava a duras penas.

Para as sociedades dependentes só entra em consideração um movimento nacional de libertação, seja qual for a ideologia sobre a qual esteja fundado, pois os movimentos dos trabalhadores, dos partidos, ou de outros segmentados, pelo menos até agora, não tiveram, como Dias (1962) o mostrou para o caso do Brasil, chance alguma de sucesso e de desenvolvimento. É altamente improvável que, num tempo previsível, ocorra uma alteração nesse estado de coisas.

Nas últimas décadas, já houve no Brasil diversos inícios de movimentos nacionais, ou nacionalismos. Após 1964, preparou-se um novo nacionalismo que, no que tange à sua forma e a seus objetivos, se destacava por uma irracionalidade caracteristicamente emocional. A pretensa meta comum era o desenvolvimento rápido do País e o bem-estar de todos os cidadãos, o que se fazia primeiramente possível mediante a segurança nacional e a ordem. Já que essas metas não podiam tornar-se aceitáveis sobre a base racional à maioria dos cidadãos, tornava-se necessário recorrer a emoções, seja por meio do futebol, seja por meio do enaltecimento de uma consciência histórica centrada num objetivo, seja pela da glorificação do grande porvir da nação, seja pela realização de uma empreitada épica, como a construção da Transamazônica.

Mediante esse movimento social, e é assim que, no nosso entender, pode ser denominado o nacionalismo daquele momento, é primeiramente possível, de um modo geral, explicar por que o sistema educacional cada vez mais se alçava a um plano de relevo para todas as camadas sociais. Com isso, no entanto, também já é dada uma

explicação para a seguinte questão: por que o efeito emancipatório e liberador do sistema educacional no Brasil não era dado automaticamente, mas pela adoção de medidas determinantemente orientadas de política educacional para evitar efeitos indesejáveis de emancipação.

3.5.1 O controle dos efeitos da explosão educacional

Tendo em vista o significado do sistema educacional para a política e o planejamento, é justo falar numa explosão educacional. Em decorrência disso, para evitar determinadas e não pretendidas seqüelas do processo educativo, são empregados mecanismos, como o controle da opinião pública, a censura informativa aos jornais e às publicações em geral, a propaganda (popularização da revolução, desenvolvimento de um nacionalismo emocional), a introdução de uma disciplina de doutrinação (Educação Moral e Cívica), por exemplo. Esses mecanismos usados pelos detentores do poder via sistema educacional, não obstante, propagam sistematicamente uma filosofia educacional que freqüentemente soa irracional aos ouvidos do ser humano que pensa racional e criticamente. Disso resultou, para o sistema educacional dessa época, a garantia das condições para o “desenvolvimento” de um cidadão dependente e incapaz de crítica, ao invés de surgir um cidadão emancipado.

O processo educativo conduzia à massificação, ao invés de levar à emancipação. Se nos perguntarmos como é possível evitar ou modificar essa tendência, a resposta tem que abandonar o campo do fático para projetar uma alternativa momentânea hipotética, ou seja, o sistema educacional brasileiro só pode provocar uma emancipação individual

e coletiva no momento em que os indivíduos forem considerados não como objetos, mas, sim, como sujeitos.

Observaremos que esta dependência dos indivíduos via educação fragilizada, também será notada no contexto do programa desenvolvimentista implementado pelo governo brasileiro, e, que teve seus desdobramentos no Espírito Santo com os grande projetos industriais.

3.6 OS GRANDES PROJETOS INDUSTRIAIS E O MODELO DESENVOLVIMENTISTA DE EDUCAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO

A submissão dos indivíduos imposta por um sistema educacional que visa somente criar uma relação de dependência e não de emancipação via educação demonstra como as políticas públicas educacionais sempre foram conduzidas a reboque do fator econômico, o que se fará representar de forma direta na análise do conjunto dos grandes projetos que foram implementados pelo Estado em nosso período de estudo, contrapondo assim a visão de Touraine (apud PAIVA; RATTNER, 1985), que enxerga na sociedade contemporânea uma necessidade de ajuste no foco de análise, pois esta não deveria ser calcada sobre o social, nem sobre o econômico, mas sobre o cultural, pois, considerando que os conflitos existem, não são conflitos entre classes sociais economicamente antagônicas (porque umas se apropriam do resultado do trabalho das outras), mas entre classes culturais, porque algumas delas (menos favorecidas) reivindicam o seu acesso à cultura.

Nesse período histórico (1971-1978) que estamos estudando, percebemos um claro impacto dos chamados “Grandes Projetos Industriais”, que se desdobravam na política desenvolvimentista nacional, inclusive na capixaba. Obviamente não podemos dissociar a aplicabilidade das políticas de governo definidas pelo Governo Militar, na sua abrangência macro (País), de seus desdobramentos micro (estados), mesmo sendo o estado do Espírito Santo um elemento federativo periférico sob todos os aspectos.

Faz-se necessário, para nossa melhor compreensão, que nos apropriemos de considerações extremamente importantes e relevantes, sob o ponto de vista sociopolítico-econômico, acerca do Brasil, em dado momento histórico, durante o qual conseguimos identificar uma primeira fase da “Revolução Industrial Brasileira” que vai de 1930 a 1961. Para Bresser Pereira,

[...]a ênfase da industrialização foi conduzida pelas principais ideologias em luta, o nacionalismo contra o cosmopolitismo, o industrialismo contra o agriculturalismo, o intervencionismo desenvolvimentista contra o liberalismo, eram a tradução perfeita do conflito existente entre os novos grupos sociais, e particularmente dos empresários industriais contra a velha oligarquia agrário-comercial, que desejava manter o País em seu estágio agrícola” (PEREIRA, 1970, p. 55).

Ocorreu no Brasil e, por conseqüência, no Espírito Santo, um processo de transformação econômica, social, política e cultural, o qual podemos chamar de segunda fase da Revolução Industrial Brasileira, posterior a 1961, e com fortes traços inicialmente com a chegada dos militares ao poder através do Golpe de 64. Adotou-se então a teoria do desenvolvimentismo com segurança, que será de fundamental importância para nosso entendimento, tendo em vista ser o fator econômico o

legitimador das mudanças ocorridas na área educacional, que é o tema central de nossa pesquisa.

Importante ressaltarmos aqui a utilização do termo desenvolvimento dentro da ideologia de segurança do Governo Militar, pois, conforme discute Pereira (1970), sendo o desenvolvimento um processo de transformação econômica, política e social, através do qual o crescimento do padrão de vida da população tende a tornar-se automático e autônomo, não faz sentido tentar legitimá-lo no contexto do Golpe, quando pudemos observar que efetivamente não houve o que podemos chamar de um processo social global, em que as estruturas econômica, política e social de um País sofrem contínuas e profundas transformações. Assim, não tem efetividade falar de desenvolvimento apenas econômico, ou apenas político, ou apenas social. Na verdade, não existe desenvolvimento dessa natureza, parcelado, setorizado, a não ser para fins de teorização.

Mesmo assim, no começo dos anos de 1960 pouca gente pensaria em termos de crise. Falava-se de “Revolução Industrial”, nas grandes transformações econômicas, sociais e políticas pelas quais o País estava passando, na “Revolução Brasileira”. Sem dúvida, problemas surgiam no processo de desenvolvimento econômico e social, e tais problemas eram apontados, discutidos. Mas a abordagem que dominava o Brasil era otimista, positiva. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial o País era dominado por um sentimento de otimismo que nos últimos anos da década de 1950 se transformara em euforia. O Brasil não era apenas “o País do futuro”; estava transformando-se rapidamente nesse País.

A partir de 1961, porém, a situação foi mudando. O sentimento de otimismo foi dando lugar ao de dúvida e, depois, ao de decidido pessimismo. O País foi pouco a pouco entrando em uma conjuntura de crise, em que as dificuldades emergentes superavam as soluções encontradas. Entrávamos em uma fase histórica chamada de “Crise Brasileira” (PEREIRA, 1970).

Essa crise assumiu fundamentalmente um caráter econômico e político. Poderíamos falar também em uma crise cultural e mesmo em uma crise social. Mas vamos limitar-nos a citar apenas aqueles dois aspectos da crise. São eles os mais evidentes.

3.6.1 Grandes projetos capixabas, lugar de toda pobreza

Vamos agora situar os Grandes Projetos Industriais como um grande discurso de inversão estrutural na base socioeconômica do Espírito Santo, ou seja, tratou-se de compreender os limites da economia cafeeira como força impulsionadora de riqueza e de organização de uma visão de mundo voltada para o interior rural. A partir de estudos da compreensão dos limites dessa economia o passo seguinte foi diluí-la como uma forma de atraso e subdesenvolvimento, isto é, estagná-la em sua forma arcaica, reinventado-a com a sua roupagem científica. Nesse sentido, criou-se no Estado a imagem da incapacidade da economia cafeeira de produzir elementos dinâmicos de promoção do desenvolvimento socioeconômico.

Com o slogan “Desenvolvimento para sobreviver”, o governo Carlos Fernando Monteiro Lindenberg encomendou, com o apoio financeiro do governo Juscelino Kubitschek, vários estudos sobre a realidade econômica, cultural, social e política do Espírito Santo.

Foi entre 1958 e 1959 que a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realizou um sério trabalho de levantamento de dados econômicos, sociais, políticos e culturais e, em forma de texto, publicou na revista “Estudos de Desenvolvimentos Regionais (ES)” a conclusão de suas pesquisas:

A análise da evolução de renda do Espírito Santo, no período de 1948 a 1955, não revela a existência de elementos dinâmicos capazes de alterar o ritmo de crescimento das atividades produtivas, ou mesmo imprimir profundas modificações de caráter estrutural. Das observações efetuadas é possível concluir que o Estado tem economia instável de caráter primário, e que financia o desenvolvimento de outras regiões. Diante disso, as previsões quanto ao crescimento da renda real deveriam ser modestas, quando não pessimistas, dentro da estrutura do sistema assim definido.(CAPES, 1959, p. 55)

Portanto, mediante um argumento tão racional e de caráter “neutro”, a questão que se colocou nas décadas de 1960 e 1970 foi a viabilidade do desenvolvimento. O argumento científico da CAPES mobilizou ao espanto a burguesia agrário-exportadora: era necessário abrir espaços em sua hegemonia diante de uma conclusão tão pessimista.

Em mensagem de 15 de março de 1965, o então governador Francisco Lacerda de Aguiar afirmou: “Não tenho dúvida em afirmar: a redenção econômica do Estado depende, em grande parte, da oferta de energia a baixo custo,[...] às indústrias” apud (ROCHA; MORANDI, 1991, p. 58).

Percebe-se nesse discurso a absorção por parte dos governantes de que o caminho para o desenvolvimento passava claramente pela industrialização e esta, precisava de uma política educacional para formação de uma mão-de-obra qualificada.

Nesse contexto, o governador Cristiano Dias Lopes Filho (1967-1971) inaugurou nova fase da vida do Espírito Santo.

Escolhido indiretamente pela Assembléia Legislativa Estadual, sistema eleitoral a que ficara reduzida a eleição dos mandatários estaduais, coube ao governo Dias Lopes o início do dirigismo econômico local, trazido no bojo do movimento de 1964.

No Espírito Santo, as atividades industriais muito pouco pesavam na arrecadação do Estado. Sua economia continuava fortemente centrada no setor primário, compreendendo a agricultura, a pecuária e o extrativismo 65% da renda estadual, seguindo-se-lhe o setor terciário, com 27%. A produção industrial contribuiu apenas com 8% do total (ROCHA; MORANDI,1991).

No setor primário, portanto, ainda prevalecia a cultura do café, que correspondia a 60% da produção agrícola, em fins da década de 1950.

Embora o Estado não dispusesse de elementos estatísticos que permitissem aferir os coeficientes de sua produtividade, não há dúvida de que eram bastante defasados, diante da estrutura econômica da região, na qual predominavam métodos e técnicas empíricas de exploração e preservação da terra. Em nada ficava devendo ao desempenho da agricultura do Nordeste brasileiro.

Foi desse argumento que se valeu a elite capixaba para sensibilizar ainda mais a cúpula central, permeável à idéia de integração econômica nacional, correção de distorções regionais e criação de novos pólos industriais.

O crescimento da moderna economia industrial e urbana, concentrada em São Paulo e no Rio de Janeiro, e os abalos da economia tradicional de exportação, impuseram no espaço nacional uma estrutura polarizada em que o Espírito Santo consolidou uma condição periférica. A submersão de uma base econômica, a cafeicultura, e o estabelecimento de novos tipos de relações com os centros mais dinâmicos do País, traduziram-se em crise econômica simultânea a uma tendência à diversificação da produção e de reorganização do espaço capixaba.

Com a decadência da economia cafeeira, a economia estadual estava aniquilada. Para a elite local, a saída estratégica para a infra-estrutura não parecia outra senão a industrialização. Entretanto, agora mais do que antes, o Estado estava incrustado entre pólos industriais consolidados, como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais; não havia, conseqüentemente, que confiar somente nas forças do empresariado local ou mesmo externo para investir nessa área periférica sem um arcabouço institucional que a protegesse. Por outro lado, a “inchação” da Grande Vitória, sem infra-estrutura urbana adequada, resultou na intensificação de favelas e inúmeros outros problemas sociais, oriundos da baixa renda do pessoal subempregado e desqualificado, situando a renda “per capita” regional em torno de pouco mais da metade da renda “per capita” nacional. Isso exigia medidas decisivas dos poderes públicos.

Nessa caótica situação capixaba, cuja renda interna atingia somente 1,1% da do País, surgiu o Decreto-Lei n.º 880, de 12 de abril de 1969, relativo a incentivos fiscais, e os “Grandes Projetos de Impacto”. O primeiro, outorgado pela Junta Militar que governava o País, foi obtido, não sem muito esforço, em 1969, no governo Dias Lopes. Tido como

instrumento definitivo à recuperação econômica do Espírito Santo e prorrogado posteriormente, não canalizou para o Estado a massa de recursos esperada. O segundo objetivava dar condições de fixação à força de trabalho do Estado, alterando a tendência de migração para outras unidades da Federação, a despeito da problemática que potencialmente encerrava (adensamento demográfico de Vitória e adjacências, importação de mão-de-obra, aumento da poluição industrial, entre outros problemas).

Importante ressaltar o ressurgimento da ação do Estado como condição decisiva do processo de industrialização local, como se um movimento cíclico abatesse o Espírito Santo de tempos em tempos, como uma repetição do período Jerônimo Monteiro. O Estado, como fornecedor de capital social básico, passou a transferir recursos públicos para o setor privado, objetivando subsidiar a industrialização via incentivos fiscais e legislação correlata (BITTENCOURT, 1987).

Para concretizar a reestruturação da economia capixaba foram criados alguns órgãos de atuação, como o Conselho de Desenvolvimento Econômico, o Sistema de Crédito para o Desenvolvimento, que se desdobrou depois em Banco de Desenvolvimento do Espírito Santo (BANDES) e Banco do Estado do Espírito Santo (BANESTES). Para o Governo a industrialização, deveria ser voltada para a utilização de matérias-primas locais e, em sua fase inicial, limitada a produtos “já com certa tradição”, como frigoríficos, laticínios, minerais não metálicos e produtos de madeira.

Simultaneamente aos investimentos apoiados pelos órgãos do Governo no setor industrial, outros recursos eram destinados à formação da infra-estrutura para que, posteriormente, surgissem outras indústrias não tradicionais.

Evidente que, dentro deste contexto, perceberemos, na égide do que preconizava a Lei n.º 5.692/71, a relevância da implementação do ensino profissionalizante no curso secundário, já observada no discurso da qualificação da mão-de-obra local, visando ganhar cada vez mais importância, dentro das discussões desenvolvimentistas.

Vale ressaltar que é desse período o mecanismo do Fundo de Desenvolvimento das Atividades Portuárias – FUNDAP, criado pela Lei n.º 2.508, de 22 de maio de 1970 e reforçado pela Lei n.º 2.592, de 22 de junho de 1971. Esse mecanismo, além de financiar operações de intercâmbio comercial que utilizassem o Porto de Vitória, condicionava o beneficiário a destinar 50% da parcela financiada aos projetos estaduais industriais, agropecuários, turísticos e pesqueiros .

O aspecto mais marcante, contudo, da ação governamental concentrou-se na infraestrutura implantada para atender aos chamados “Grandes Projetos”, principalmente àquela relacionada com a rede de comunicação e transporte. As ligações asfálticas com o Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Salvador datam de 1965, 1969 e 1973, respectivamente; o Porto de Tubarão iniciou suas operações em 1966: foi duplicada a Estrada de Ferro Vitória-Minas e decidiu-se pela construção de um novo ramal litorâneo da Estrada de Ferro Leopoldina, que não se realizou, infelizmente, constituindo-se em uma grande decepção.

A nova Espírito Santo Centrais Elétricas (ESCELSA), em 1968, a interligação com FURNAS e Centrais Elétricas de Minas Gerais (CEMIG), a construção da Hidrelétrica de Mascarenhas em Baixo Guandu, as redes de transmissão que se estenderam por

todas as cidades e vilas romperam o estrangulamento energético que retardou historicamente a industrialização capixaba.

A Telecomunicações do Espírito Santo (TELEST) expandiu a rede urbana, interurbana, e se integrou ao sistema nacional da Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL), expandindo ainda os terminais de Telex.

No campo do saneamento básico, a Companhia Espírito-santense de Saneamento (CESAN) beneficiou dezenas de localidades estaduais com o programa para as comunidades.

Tudo isso levou à quebra do isolamento infra-estrutural do Espírito Santo.

Entretanto, o adensamento dos Grandes Projetos exigiu reforços na infra-estrutura não só da Grande Vitória, mas também dos balneários turísticos, dos municípios-sede do complexo paraquímico (Aracruz, Linhares e São Mateus), e a política de interiorização exigia a criação de excedentes de capital social básico em Colatina e Cachoeiro de Itapemirim. Nesse contexto, podemos inserir ainda a Terceira Ponte, ligando Vitória ao continente (BITTENCOURT, 1987).

Foi, porém, pela criação, em 1974, do distrito industrial denominado Centro Industrial da Grande Vitória (CIVIT) que a articulação governamental para dar a condição necessária na atração de investimentos e consolidação na implantação dessas indústria se materializou. Até 1980, o CIVIT conseguiu atrair para sua área 22 indústrias (BITTENCOURT, 1987).

Visto de outro ângulo, com a política orientada pelo Governo Federal para a erradicação dos cafezais anti-econômicos, a base da economia capixaba, a agricultura, que durante longas décadas se baseou, principalmente, no café, sofreu grande impacto, que não foi compensado por uma diversificação agrícola substitutiva, o que levou o Espírito Santo a defrontar-se com graves problemas.

Com a retração do setor primário, houve uma aceleração da urbanização, fruto, sobretudo, de um processo migratório campo/cidade, resultando em uma aglomeração e favelização na periferia da Grande Vitória, notadamente em bairros como São Pedro, Sossego, Itanhenga, Santa Rita e Rio Marinho.

O que se observava mesmo diante do grande esforço e das articulações feitas pelas esferas estadual e federal era a incapacidade de se gerar emprego para a maioria dos trabalhadores que se deslocava do campo. Ao contrário, a retração do setor primário, aliada à recessão econômica, atraiu formidável contingente de migrantes, o que contribuiu para agravar o quadro de mazelas observado naquele momento.

Para ocupar os espaços prometidos pelos “Grandes Projetos” anunciados pelo Governo, num momento em que o País colhia os frutos do Milagre Econômico, os migrantes do sul da Bahia, do norte do Rio de Janeiro, da Zona da Mata Mineira e até do norte do Espírito Santo formaram um anel em redor de Vitória, agravando a experiência capixaba com populações periféricas (BITTENCOURT, 1987).

Outro aspecto importante a se considerar foi o aumento da recessão motivada principalmente pelos reflexos da crise do petróleo de 1973, cujas conseqüências foram sentidas em nível nacional com desdobramentos também no cenário capixaba.

Esta recessão econômica trouxe uma virtual paralisação dos projetos nacionais superdimensionados; por sua vez, refluíu para o Espírito Santo uma grande massa de desempregados atraída pelos espaços prometidos pelos “Grandes Projetos”, que só contribuíram para aumentar o anel de miséria da periferia de Vitória. Um contingente de 64,2% da população do Estado tornou-se, portanto, predominantemente urbana.

Esse inchaço da população em zonas urbanas também foi sentido nas grandes capitais brasileiras, o que significou o agravamento dos problemas sociais decorrentes dessa aglomeração, com a necessidade de uma distribuição mais eqüitativa da renda e de uma real política educacional que buscasse a formação qualitativa do brasileiro, via profissionalização do ensino de 2.º Grau, o que, verificaremos no próximo capítulo, não aconteceu.

A reforma educacional proposta pelo Governo por meio da Lei n.º 5.692/71 veio ao encontro da necessidade de mão-de-obra qualificada alardeada pelo Governo para os “Grande Projetos”, em detrimento de uma formação humanizada, que formasse um cidadão participativo, consciente e construtor de uma outra realidade social. Percebemos aí como esse modelo, que se coadunava com a política desenvolvimentista conduzida pelo Governo, refletiu a visão dos governantes em relação a uma política educacional guiada pelos interesses advindos da política econômica implementada no País.

No próximo capítulo finalizaremos nosso trabalho buscando entender como se processou no âmbito de uma escola tida como referência nesta época – o Colégio Estadual do Espírito Santo – à aplicação do arcabouço contido na lei 5.692/71 e como os atores envolvidos; sejam eles políticos, educadores, administradores e alunos, se viam neste contexto.

4. CAPÍTULO III – COLÉGIO ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO: OS EFEITOS DA APLICAÇÃO DE UMA REFORMA EDUCACIONAL

Como já discutimos anteriormente, o Estado buscou, alinhado à política desenvolvimentista que estava sendo aplicada naquele momento, a adoção de um ensino profissionalizante mediante uma reforma do sistema educacional. Essa política buscou fornecer ao mercado uma mão-de-obra profissionalizada, proposta desse novo modelo educacional que previa a extensão da obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos e a profissionalização do agora chamado 2.º grau, antigo científico.

Como forma de aprofundarmos um pouco mais nosso entendimento a cerca desta tentativa, a partir dos depoimentos orais vamos confrontar as fontes documentais disponíveis e identificar como esse novo modelo foi inserido em nosso cotidiano escolar. Vamos então utilizar as vivências dos atores de uma Escola pública em nosso estado, onde usando como referência o Colégio Estadual do Espírito Santo.

Importante ressaltar que por meio desses depoimentos orais pretendemos compor uma história, resultante de um processo de pesquisa e investigação onde se pressupõem um objeto aberto e sujeito à intervenção de múltiplas leituras, situa-se aí a narrativa colhida nas entrevistas realizadas com diretores, educadores, alunos e governantes da época a respeito de suas memórias sobre esse acontecimento.

Isso torna a nossa tarefa extremamente rica. Como nos ensina Portelli (1997), a primeira coisa que torna a história oral diferente é que ela nos conta menos sobre “eventos” que sobre “significados”, o que faz com que o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador é o que nenhuma outra fonte possui em medida igual, a subjetividade do expositor. Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Essa visão tridimensional da fonte oral é onde reside a sua inesgotável riqueza, e de onde podemos continuamente beber.

Interessa assim o caminho no qual os materiais da história são organizados pelos narradores de forma a contá-la. A construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com a sua história (PORTELLI, 1997).

Após este breve comentário a respeito de nossas fontes orais, vamos utilizar no decorrer deste capítulo, voltemos a nossa escola (Colégio Estadual do Espírito Santo), que, neste ano, completa 100 anos de existência com marcante papel na formação daqueles que, ao longo desses anos, se transformaram nos líderes, expoentes e referências em suas áreas de atuação, sejam eles do setor público ou privado.

É justamente essa característica formadora do cidadão que motiva a sua criação por meio da Lei n.º 450, de 24 de outubro de 1906, pelo então presidente do Estado, Henrique da Silva Coutinho, no modelo de escola masculina equiparada ao Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro. Sua finalidade, segundo o Decreto n.º 96, de 13 de novembro de 1906, era ministrar instrução secundária necessária não só à boa direção da vida social do cidadão, como também à preparação para ingresso nos cursos superiores em busca da obtenção de grau de Bacharel em Ciências e Letras.

Após passar por vários endereços – Avenida Capixaba, Morro da Capitania, Colina de São Francisco, Escola Normal D. Pedro II e Escola Gomes Cardim –, finalmente ganhou prédio próprio e se instalou no Forte de São João, onde permanece até os dias de hoje.

Dentro do imaginário identificado nos relatos e vivências contidos no livro “90 anos de Colégio Estadual, histórias e vida”, o Colégio Estadual do Espírito Santo é visto como o lugar público educacional que, em tese, aplica um ensino considerado de excelência pela população capixaba. Será assim tomado como referência em nossa pesquisa, buscando identificar se a propalada “Reforma Passarinho”, dita assim por ter sido proposta pelo então ministro da Educação Jarbas Passarinho, teve efeitos práticos quando da sua implantação, já que o texto legal a ela referente, que é a lei n.º 5.692/71, preconizava como desdobramento de sua aplicação, uma escola com infraestrutura adequada (salas e laboratórios), treinamento e valorização do profissional docente.

Observaremos o confronto entre o previsto e o efetivado, identificando os objetivos explícitos da lei, estrutura, entre outros aspectos.

O significado político da lei parece-nos extremamente relevante para melhor compreensão do que iremos propor a seguir. A Lei n.º 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo Golpe Militar de 1964. Como já registramos anteriormente, tal ruptura política constituíra uma exigência para a continuidade da ordem socioeconômica. Considerando-se essa continuidade no âmbito socioeconômico, é compreensível que haja uma continuidade também no que diz respeito à educação. E isto está refletido na legislação (SAVIANI, 2002).

Assim, se procedermos a uma comparação entre os objetivos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961) e os da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1.º e 2.º Graus (Lei n.º 5.692/71), veremos que eles são coincidentes na sua formulação. Com efeito, no que diz respeito aos objetivos gerais da educação, a Lei n.º 5.692 não trata do assunto. Entretanto, já que não revogou o artigo 1.º da Lei n.º 4.024 (“Dos fins da educação”), ela, de fato, incorporou-o, sintetizando-o em termos do ensino de 1.º e 2.º Graus através do seu artigo 1.º, no qual estabelece como objetivos gerais do ensino de 1.º e 2.º Graus:

- A. auto-realização do educando;
- B. qualificação para o trabalho;
- C. preparo para o exercício consciente da cidadania.

Eis por que o senador João Calmon, através da Emenda n.º 5, propôs que se incluísse, como parágrafo do artigo 1.º do Projeto de Lei n.º 5.692, o disposto no artigo 1.º da Lei

n.º 4.024/61. E apresentou como justificativa para o seu pedido o teor contido no pronunciamento que o eminente ministro Jarbas Passarinho fez ao Presidente Emílio Garrastazu Médici, apropriando-se assim do momento em que ele diz que essa Lei [...]marcará uma fase importante do desdobramento do processo histórico do Brasil” (CALMON, apud SAVIANI, 2002, p. 127).

Nessas condições, mostra-se oportuno e mesmo necessário que, em razão de tal grandeza, seja reproduzida a definição burilada dos objetivos previstos no artigo 1.º da Lei n.º 4.024/61, o que nada se opõe ao ponto de vista da técnica legislativa.

Embora esse artigo não tenha sido revogado pelo projeto em questão, a manutenção ou inserção nessa Lei daquela finalidade parece-nos indispensável, como solene confirmação dos elevados fins que devem ter os ensinos de 1.º e 2.º Graus.

Essa Emenda, é verdade, foi rejeitada pelo relator, porém, sob a justificativa de que ela repete desnecessariamente o artigo 1.º da Lei n.º 4.024/61, que não fora revogado.

Quanto ao objetivo do ensino de 1.º grau, a Lei n. 5.692/71 apenas optou por uma formulação condensada (formação da criança e do pré-adolescente) registrada no artigo 17, em lugar da redação descritiva da Lei n.º 4.024/61, deixando as especificações para o Conselho Federal de Educação através do disposto no artigo 4.º, §. 1.º, item I: “O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e amplitude”. Efetivamente, o Conselho Federal de Educação, mediante a Resolução n.º 8., de 1.º de dezembro de 1971, fixou as matérias do núcleo comum: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais

e Ciências (inclusive Matemática). E definiu como objetivo da área de Ciências, o desenvolvimento do pensamento lógico, além de estipular que as referidas matérias fossem ser ministradas nas primeiras quatro séries, portanto, na etapa correspondente ao antigo curso primário, predominantemente sob a forma de atividade. Conseqüentemente, a formulação analítica da Lei n.º 4.024/61 (“desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social”), contida no artigo 25, que definiu o objetivo do ensino primário, foi reconstituída integralmente. Em relação à inclusão do “pré-adolescente” na definição do objetivo do ensino de 1.º grau, cabe observar que ela se explica pelo fato de que a Lei n.º 5.692/71 estendeu o ensino de 1.º grau para oito anos, abrangendo, em conseqüência, também a faixa dos 11 anos aos 14 anos de idade.

No que diz respeito ao objetivo do ensino de 2.º grau comparativamente ao do ensino médio, constata-se que as formulações contidas em ambas as leis convergem no sentido, mas não na forma. Assim, o artigo 35 da Lei n.º 4.024/61 estabelece como objetivo do ensino médio a formação do adolescente; o artigo 17 da Lei n.º 5.692/71 por sua vez, define como objetivo do ensino de 2.º grau a formação integral do adolescente. Cumpre lembrar que o adjetivo “integral” não constava do anteprojeto. Foi acrescentado, em virtude de Emenda, desta vez acatada pelo relator, do senador João Calmon, que a justificou nos seguintes termos: “A inclusão da palavra ‘integral’ se impõe para que se dê perfeito entrosamento com o que dispõe a Lei n.º 4.024/61, em seu art. 1º, afirmando que a educação nacional deve visar ao desenvolvimento integral da personalidade humana” (CALMON, apud SAVIANI, 2002, p. 128).

Portanto, aquilo que à primeira vista parecia constituir uma diferença, na verdade traduz uma identidade ainda mais perfeita (SAVIANI, 2002).

Sendo assim, o próprio enunciado explícito dos objetivos nas Leis n.º 4.024/61 e n.º 5.692/71 revela uma continuidade entre ambas, continuidade que reflete no âmbito educacional a continuidade da ordem socioeconômica de que foi avalista do golpe de 1964.

Aliás, a referida continuidade pode ser imediatamente constatada pelo simples fato de que os cinco primeiros títulos da Lei n.º 4.024/61, que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino, permanecem em vigor. São exatamente esses títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, a orientação fundamental da organização escolar brasileira.

Entretanto, se a proclamação dos objetivos revela continuidade entre ambas as leis, é preciso considerar que, no que diz respeito à estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, ocorreu uma ruptura. E isso é compreensível porque, se a continuidade de ordem socioeconômica só pôde ser garantida com a ruptura política, na educação a continuidade das funções dela demandadas pelas condições sociais e econômicas exigiu uma ruptura no âmbito da política educacional, ou seja, nos rumos que deveria tomar a forma de organizar e operar os serviços educacionais.

4.1 – OS OBJETIVOS EXPLÍCITOS DA LEI

A Lei n.º 5.692/71 fixa o objetivo geral da educação de 1.º e 2.º Graus da seguinte forma:

“Art. 1.º - O ensino de 1.º e 2.º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.”

Tem, portanto, a Lei um propósito: possibilitar um tipo determinado de formação. Com que objetivo? Com o objetivo de que essa formação possa concorrer para que o educando se auto-realize, se qualifique para o exercício de uma atividade e atue conscientemente no meio social e político que o cerca. Parte, assim, de um objetivo geral imediato, o da formação, visando a objetivos mais mediatos, que são os que levam ao “desfrute do próprio ser”, e suas relações com o meio, através do trabalho e da convivência social (BARROS, 1960).

O que significa cada um desses aspectos e como se integram mutuamente é o que tentaremos compreender agora.

A auto-realização é um processo sem o qual nenhum ato educativo é possível. A educação, como a cultura, é um processo de humanização do homem, como já assinalamos no início deste trabalho. Como processo que leva ao autoconhecimento e ao autodomínio, a educação possibilita, ao mesmo tempo, a auto-realização. Nessa dinâmica, todavia, a auto-realização não resulta de uma conquista fortuita, conseqüência de um gesto isolado: ela é, antes, o resultado da interação que o homem

mantém com o meio que o cerca. Na medida em que percebe o desafio do mundo circunstancial e o aceita, o homem passa a agir, ou melhor, a interagir nesse mundo, gerando um processo dialético, no qual o aprofundamento em si mesmo é, ao mesmo tempo, causa e efeito de sua atuação sobre o meio. Duplo é o resultado dessa interação: autoconhecimento e autodomínio, de um lado, e criação de cultura, do outro. É a isso que chamamos humanização do homem: um processo através do qual ele se torna mais homem, mais humano. E o ato em si é educativo.

Não sendo um gesto gratuito, nem isolado, e só possível pela interação com o meio através da aceitação dos seus desafios, a auto-realização humana resulta também numa modificação desse meio que a possibilita e, até certo ponto, a condiciona.

Chama-se trabalho não só a interação do homem com o meio, mas também o resultado dessa interação. Da interação do homem com os outros seres humanos resultam as normas de convivência que levam ao exercício da cidadania. O trabalho e a cidadania, portanto, são aspectos externos ao próprio homem que, todavia, condicionam sua auto-realização. Logo, é de sua interação com o mundo que resulta o condicionamento de sua auto-realização. Nesse condicionamento, o homem define e limita a sua liberdade.

A auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania, como objetivos que devem ser alcançados pela formação que a escola de 1.º e 2.º Graus pretende dar, são, assim, essenciais e devem decorrer, na implantação da nova Lei, de uma reflexão profunda sobre a amplitude e o significado do processo educativo.

Os problemas que se colocam, quanto aos objetivos, não são, então, decorrentes de sua fixação, mas das condições de sua realização. Essas condições estão, a nosso ver, ligadas a dois grupos de influência:

a) O educando recebe, no ambiente escolar, as influências resultantes do seu relacionamento com o professor e os colegas e da forma como ele gradativamente vai dominando as conquistas culturais que a escola põe ao seu alcance. Assim, pois, ele interagirá tanto mais dinâmica e profundamente com a cultura, quanto mais esta se lhe apresentar sob forma de desafios à sua inteligência. E, ainda, a mesma coisa será possível com relação ao meio social da escola, se este lhe condicionar uma real interação através do diálogo. O diálogo com a cultura e o diálogo com professores e colegas, eis aí as condições de auto-realização do educando que a escola deve oferecer. Só através desse diálogo será possível a conquista, pelo educando, dos seus meios de atuação no mundo material e no mundo social. Nenhuma qualificação para o trabalho ou exercício consciente da cidadania é possível sem essa base de diálogo.

b) Como o educando não vive só no meio escolar, decorre daí que os objetivos acima enunciados são dependentes da forma de vida da sociedade em geral, na qual se situa a escola. Em outros termos, assim é impossível uma qualificação real para o trabalho numa sociedade que não o promova, nem o dignifique; assim também é impossível numa formação que leve ao exercício consciente da cidadania, num meio social onde não impere a forma de vida democrática. Nesse sentido, ainda que haja remota possibilidade de uma preparação feita pela escola, esta corre o risco de cair no vazio e tornar-se uma fórmula oca de fazer os educandos memorizarem regras de convivência social. São, portanto, os meios de se alcançarem os objetivos que colocam o problema fundamental da educação de 1.º e 2.º Graus.

No que concerne à escola, cumpre-lhe prover-se, de um lado, de conteúdo e métodos que possibilitem, além da cultura geral básica, uma real educação para o trabalho e, de outro lado, de formas de relacionamento humano em que estejam proscritos, de uma vez por todas, seus aspectos autocráticos e inibidores.

No que diz respeito à sociedade, compete-lhe dar garantias de que não só o trabalho será aproveitado, dignificado e devidamente valorizado, mas também de que a vida social estará fundamentada em princípios igualitários e assegurados os direitos de participação política.

É assim que vislumbramos os maiores obstáculos à consecução dos objetivos visados.

4.2 – A ESTRUTURA DA LEI

Dentre as mudanças introduzidas pela Lei n.º 5.692/71, na estrutura do ensino, está a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, ou seja, para a faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos. Essa ampliação tem sérias implicações, pois compele o Estado a um acréscimo de suas obrigações com relação à educação do povo e supõe uma modificação estrutural profunda na educação elementar, já que a expansão do ensino decorrente disso imporá naturalmente um grau de elasticidade e capacidade de adaptação à realidade inexistente em nossos tradicionais cursos primários e ginasial.

Essas modificações foram consagradas em lei, em dois planos complementares. No plano vertical, a modificação se fez com a junção do curso primário e do curso ginasial

num só curso fundamental de oito anos. Com isso, eliminou-se um dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema representado pela passagem do primário ao ginásial, passagem que era feita mediante os chamados exames de admissão. Com a eliminação do exame de admissão, que eram um dos agentes responsáveis pela seletividade, foi eliminado, legalmente, em consequência, um instrumento de marginalização de boa parte da população que concluía o curso primário. No plano horizontal, a modificação se fez com a eliminação do dualismo antes existente entre a escola secundária e a escola técnica, com a criação de uma escola única de 1.º e 2.º Graus – o 1.º grau, com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho; o 2.º grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio.

A educação fundamental e média brasileira passou a ter, então, a seguinte estrutura:

- *Cursos.* Os cursos e ciclos escolares, com as respectivas durações e cargas horárias, assim se constituíam:
 - *Ensino de 1.º grau,* com oito anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais. Destinava-se à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária dos 7 aos 14 anos. É a esse nível que correspondia a obrigatoriedade escolar.
 - *Ensino de 2.º grau* – com três ou quatro anos de duração e carga horária de 2.200 horas, para os cursos de três anos, e de 2.900 horas, para os de quatro anos. Destinava-se à formação do adolescente.

O ensino de 1.º grau, além da formação geral, passou a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação ao trabalho, e o de 2.º grau passou a oferecer, as condições necessárias à habilitação profissional.

Além desses dois níveis de ensino, a lei determinou uma mudança também substancial no ensino supletivo, destinado a proporcionar a jovens e adultos a educação que não tiveram em tempo certo, a suprir escolarização incompleta ou a aperfeiçoar e atualizar conhecimentos. Além de ter estrutura, duração e característica diferentes das dos cursos de formação normal, o ensino supletivo difere dos demais pelo fato de ser ministrado livremente através dos modernos meios de comunicação de massa (ROMANELLI, 2002).

- *Princípios.* De início, haverá a preocupação com a integração, que, numa estrutura assumida pela escola, a partir de então se revestia de dois aspectos: o de sentido vertical, pela junção do primário com o ginasial, e o de sentido horizontal, pela substituição da antiga estrutura dualista por um sistema único de escola voltada para a educação básica geral e a preparação para o trabalho. Essa integração, todavia, não permaneceu apenas no plano físico da simples justaposição de ciclos e reunião de conteúdos. Ela se fundamentou em dois outros princípios, que lhe davam uma característica completamente nova e talvez até constituísse a mudança mais profunda ocorrida no sistema. São eles os princípios da continuidade e da terminalidade.

A continuidade era proporcionada, na nova estrutura, por um conteúdo que partia de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1.º grau, para a formação especial e as habilitações profissionais, no 2.º grau. Dessa forma, um núcleo comum de conhecimentos básicos era garantido em todos os níveis e em todas as regiões. Esse núcleo era praticamente exclusivo, nas últimas séries do 1.º grau, para permanecer em plano secundário, no 2.º grau, quando então era predominante a

formação específica da habilitação profissional. A passagem gradativa do geral para o particular é que garantia a continuidade das séries anteriores nas posteriores.

A terminalidade era proporcionada pela possibilidade de cada nível ser terminal, ou seja, de facultar uma formação que capacitasse o educando para o exercício de uma atividade. Este era o pensamento coletivo dos integrantes do Conselho Federal de Educação, quando explicitavam em seus posicionamentos que, num sistema ideal em que todos concluíssem estudos superiores, só esses, em vigor, seriam terminais; mas onde apenas se alcançasse o 1.º grau escolar, o ensino já teria de ser plenamente terminal (ROMANELLI, 2002).

Assim, a terminalidade é um princípio que se aplica, na nova Lei, da seguinte forma: uma vez concluído o ensino de 1.º grau, o educando já está em condições de ingressar na força de trabalho, se isso lhe for necessário, já que, nesse nível, ele tem uma formação que, se não o habilita, ao menos realiza a sondagem de sua vocação e lhe dá uma iniciação para o trabalho. No nível de 2.º grau, a terminalidade diz respeito à habilitação profissional de grau médio, que proporciona as condições essenciais de formação técnica capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretenda prosseguir seus estudos em nível superior.

Finalmente, a terminalidade assume um aspecto de adaptação da escola à realidade local e regional, pelo fato de a Lei prever a possibilidade de a parte de formação especial do conteúdo poder iniciar-se mais cedo do que normalmente previsto, caso o Estado, a região ou a localidade não dispuserem de condições para assegurar a obrigatoriedade de oito anos de escolarização.

4.3 – A APLICAÇÃO PRÁTICA DO CONTEÚDO DA LEI

Falar do cotidiano vivido pelos atores dessa escola que estava sendo impactada por essa nova ordem educacional, no nosso caso, o Colégio Estadual do Espírito Santo, é de fundamental importância para melhor compreensão de como esse modelo funcionou.

Buscaremos em nossa exposição avaliar essas condições sobre dois aspectos: o político-ideológico e o dos recursos financeiros, que se desdobram na qualificação dos professores e na infra-estrutura para funcionamento da lei.

No aspecto político ideológico coloca-se como fato capital da cultura e da educação brasileira a contradição entre os gestos ostensivos – particularmente nas elites dominantes – e a consciência profunda que tem o País acerca da importância dessas duas instâncias. Entretanto, as atitudes exteriores apenas disfarçam um fundo obscuro de crenças que resistem a todas as mudanças.

A nossa observação é que, a despeito da retórica, o Estado não quer, nem nunca quis resolver o problema educacional brasileiro. A educação do povo ou é um gesto romântico, – como foi na década de 1930 através da remanescência de uma ideologia liberal, expressa, sobretudo, pelo Manifesto dos Pioneiros (carta pública por um grupo de educadores, que defendiam um novo modelo de escola) – ou é uma política realista, e então precisa alcançar níveis de generalidade e de qualidade que a definam como eficiente instrumento de promoção socioeconômica, política e cultural.

Tal política não se realiza sem uma tremenda carga de recursos e reforços, a qual só se justificaria na medida em que se transferisse ao povo o protagonismo de seu processo, em todos os planos que acabamos de mencionar. Nessa perspectiva, uma sociedade democrática desenvolve-se como um corpo, inteiramente, pela estrita solidariedade de todos os seus membros, ou seja, desenvolve-se pela qualificação solidária de seus membros mediante participação política.

Ora, o movimento golpista de 64 fez o avesso, explicitando e executando a política tecnocrática. Os métodos de ação acompanharam a “virada” na filosofia do poder. O Estado criou o que se poderia chamar o desvio tecnocrático, ou seja, essa reforma isolou a educação dos contextos social e político.

Esse desvio não apenas substituiu a prática da participação popular existente entre 1946-64 pelo critério da eficiência, como ainda objetivou despolitizar a sociedade pela compartimentação do trabalho: se entre os anos de 1950 e início da década de 1960 se concebia a cultura – produto dos grupos sociais – como elemento de transformação econômica e social do País, no Pós-64 o ensino passou a ser pensado outra vez de cima para baixo, na direção tecnicista dada pelos interesses atendidos com os acordos MEC-USAID (HILSDORF, 2003).

Essa característica autoritária dos governantes da época pode ser percebida no depoimento da educadora Prof.^a Anete Vitalli Calil que participou da implementação da Lei n.º 5.692/71 no Espírito Santo: “... mas não foi tão simples porque existiam umas

normas que vinham lá do Governo Federal e que deveriam ser obedecidas (Anete Vitalli Calil, 2006).

Pretendia-se esvaziar a educação, no contexto do desenvolvimento, de sua substância política, substituindo a nuance política pela nuance técnica. O desvio, no plano metodológico, consistia em opor a idéia de eficiência à de participação. O pretexto era a complexidade das estruturas, a qual a tecnocracia corta fácil, e o lucro é a neutralidade, que afasta a controvérsia.

A industrialização, bem como os modelos societários de ação que ela produz já estão determinando o protagonismo da maioria sobre a minoria privilegiada num plano técnico – o do *fazer*. É indispensável que o mesmo fenômeno ocorra na ordem política em que está envolvida a capacidade de *fazer fazer*, o poder de decisão.

Um regime democrático impõe que sejam adequados à participação qualificada e solidária de pessoas, grupos e instituições, no funcionamento articulado da práxis social. Até aí, entretanto, fica a educação contida nos limites de suas virtualidades técnicas e instrumentais, limites que o contexto tecnocrático pretende reforçar. À minoria ficam reservadas as decisões políticas e a prerrogativa de *fazer fazer* (MENDES, 1987).

No plano político, esse modelo, não oferece variação tão substancial em face do modelo tradicional, quanto à estratificação social. Só que agora o fazer se apresenta mais ou menos sofisticado, enquanto na sociedade pré-industrial ele se esgotava em

atividades rudimentares e repetitivas. Mas em ambos os casos há apenas o *fazer* – em vez do *fazer fazer* .

Quando nem a expansão industrial nem a estrutura política chegam a dar-lhe esse grau de solidariedade, o desenvolvimento social será a aventura isolada de classes ou de grupos dominantes, movendo-se nos espaços vazios que separam as classes sociais e as regiões do País – os desenvolvidos ao lado dos subdesenvolvidos ou, em suma, as diversas categorias que, dentro da mesma sociedade, seguem ritmos diferentes, têm diferentes e, às vezes, antagônicas aspirações e direitos, e estão investidas em diferentes Graus de autonomia e responsabilidade como pessoa e cidadão, grupos e instituições.

Visando cumprir um papel adestrador, surge a mão do Estado, que, por meio de seus aparelhos, disciplina esta relações, onde iguais, são tratados de formas tão diferentes, como podemos perceber no relato do ex-governador Élcio Álvares em seu depoimento: “... O Estado começou a ter projetos de grande envergadura e a mão-de-obra tinha que ser qualificada ou adestrada...”(Élcio Álvares, 2006).

Se se aliena parte do povo da posse plena dos instrumentos de sua inserção na pólis, é claro que os próprios instrumentos se debilitam e são relegados a uma situação de inferioridade. Isso vale dizer que, se a maioria não conta para a construção da cidade, não há por que refinar os instrumentos com os quais ela deveria contribuir para tal construção.

Entretanto, o trabalho, no sentido genérico, constrói a cidade e, ao mesmo tempo, é marginalizado na forma de negar a posse quanto aos valores do trabalho, da cidadania e da cultura. Uma das razões básicas desse tipo de marginalidade consiste em que as camadas populares deixaram de incorporar a convicção que as elites dominantes lhes transmitiram – e elas acabaram por internalizar – da imutabilidade da ordem (física e social) que as degradava (MENDES, 1987).

Reside aí a fraqueza da educação brasileira estipulada, deliberadamente, pelo Estado brasileiro. Razões inerentes à nossa cultura separam a educação do desenvolvimento. Na medida em que o desenvolvimento constitui o processo transformador dos modos de existência e de ação nos indivíduos, nas instituições e nos grupos, impulsionando de baixo para cima mediante, entre outras instâncias, a educação esta só poderá ter eficiência se se admitir, preliminarmente no contexto global, o fluxo vertical dos modos de existência e de ação. Do contrário, a educação seria para nada e, por uma espécie de consciência implícita dessa falta de utilidade – persistindo as condições sociais acima caracterizadas – tanto as elites quanto, até certo ponto, o próprio povo se desinteressariam da educação eficiente. Este último se interessa pelo que Mendes (1987) chama de educação atributiva.

Esta posição dos grupos integrantes da sociedade leva-nos à compreensão do pensamento de Durkheim (1984), quando, preocupado com os problemas educacionais, tenta constatar e definir na história das sociedades humanas o papel da educação e chega a seguinte indagação “ De que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?” (DURKHEIM, 1984, p. 48).

Todavia, parece que essa pergunta parte de uma premissa falsa, a saber, que a educação pode destruir uma sociedade. E a essa conclusão só se pode chegar se se considerar educação e sociedade como sistemas de ação opostos e independentes. Na realidade não se conhece nenhum exemplo histórico com o qual se possa comprovar que a educação (intencional) tenha reestruturado uma sociedade. Existem, ao contrário, exemplos históricos (revolução russa e chinesa) que demonstram que a educação, apoiada por medidas políticas globais, pode transformar uma sociedade.

Esse sentimento do senso comum em relação à educação era compartilhado pelos governantes que estavam à frente da gestão pública dessa pasta, pois tal percepção pode ser identificada em sua fala: “ Havia uma convicção por toda sociedade de que as grandes reformas na sociedade deveriam ocorrer através do processo educacional.” (Raul Monjardim, 2006).

Nesse caso, entretanto, não foi a educação em si que transformou a sociedade, mas determinados grupos sociais que, apoiando-se no sistema educacional, mudaram em completo a sociedade (BERGER, 1980).

Falando-se em reforma do ensino de 1.º e 2.º Graus, notamos explicitamente a declaração de dois enunciados – continuidade e terminalidade – que significam, concretamente, as sucessivas horizontalidades imóveis – 1.º, 2.º e, por extensão, no contexto global do ensino, 3º e 4º Graus – sem uma ponte de acesso para a questão da ascensão social. É justamente nesse momento que entra em cena, através do proposto no texto da lei, a chamada falácia tecnocrática, que se apresenta como o

remédio heróico que vem para salvar ou resguardar o imobilismo social, isto é, conservar a rígida estratificação social.

Evidente que essa concepção liberal de educação nos remete à análise do que consideramos outro grande sofisma amplamente difundido e aceito, inclusive nos meios educacionais, oriundo da idéia de que a educação, por si só, se constitui num fator de mudança da realidade econômica, política, social e cultural. Partindo-se do pressuposto de que a sociedade é uma realidade unitária, os problemas de desigualdade social ocorrentes são apenas desvios de rota.

À medida que o crescimento econômico se consolidar, a sociedade empreenderá uma inexorável caminhada em direção à superação dos desequilíbrios, encarados por essa concepção de sociedade, como conjunturais, portanto, acidentais. (PINHEIRO, 1993).

A concepção de educação acima discutida é totalmente anti-histórica, visto que já está suficientemente comprovado ser impossível à análise de um fenômeno social descolado da realidade que lhe é contexto.

Essa visão funcionalista da sociedade, ao escamotear o fato de que as desigualdades são de fato injustiças sociais inerentes à estruturação da sociedade em classes decorrentes da propriedade privada dos meios de produção, além de negar qualquer possibilidade de conflito e mediação, serve de justificativa para a implementação de políticas, planos e projetos destinados apenas a agir sobre os efeitos das disfunções da realidade.

Não podemos perder de vista que o que também está em jogo, na política educacional em discussão, é primeiramente uma questão de hegemonia, posta por um Estado em que a função de domínio é claramente predominante em virtude da forma de ditadura militar que ela assumiu nesse momento da nossa história. Ora, a hegemonia, assinala Gramsci (1968), pressupõe que os grupos dominantes levem em consideração, dentro de certos limites, os interesses dos grupos sociais sobre os quais será exercida.

Ainda dentro desse quadro ideológico, é necessário destacar o encontro dos teóricos da educação com Althusser e seus “Aparelhos Ideológicos”. É flagrante o fascínio exercido por esse teórico, principalmente no período dos regimes autoritários e ditatoriais, presentes na maioria dos países latino-americanos na década de 1970. Esse fato inexistiu nos países industrializados e democraticamente estabelecidos, onde o espaço democrático permite a diversidade da produção e não somente a reprodução do poder, o que explica o pouco sucesso de Althusser nesses países (FREITAS, 2003).

O paradigma althusseriano encontra seu “fundamento” num livro despretensioso, escrito em 1969, chamado “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”. Nessa obra, Althusser recoloca a questão da ideologia, agora com um enfoque mais político e menos epistemológico. É nesse trabalho que explica sua concepção sobre o papel do sistema escolar na sociedade capitalista. Para garantir a reprodução dos meios de produção, o capitalismo precisa garantir também a reprodução da força de trabalho: ora, essa reprodução da força de trabalho é assegurada pelo sistema escolar e por outras instituições, situadas fora da produção, e pressupõe, além da qualificação dos trabalhadores, a submissão à ideologia dominante como meio de preservar os lugares

sociais, de acordo com seu interesse. A escola é a instituição encarregada de insinuar a ideologia dominante pelo conhecimento e valores que transmite (SEVERINO, 1986).

Essa reprodução pode ser facilmente identificada no bojo dos homens públicos à frente do Estado no momento de implantação da Lei n.º 5.692/71: “Havia um programa para efeito de adestramento do pessoal...preparamos o pessoal, criamos uma consciência coletiva” (Élcio Álvares, 2006).

Essa consciência vinha ao encontro do desejo desse grupo dominante em manter o estado de coisas que estava estabelecido via legitimação da reforma educacional proposta nesse período da história.

Não podemos ignorar em nossa investigação que esse projeto de reforma educacional (Lei n.º 5.692/71) decorria de um modelo oriundo dos acordos MEC/USAID, que era uma proposta de assistência técnica. Mas, como bem diz ARAPIRACA (1982, p. 90), que “A assistência técnica não é nunca a promoção para o desenvolvimento de uma tecnologia própria do país receptor”. Essa assistência técnica serviria para camuflar o real interesse de adaptar a educação brasileira ao modelo de desenvolvimento que interessava aos Estados Unidos da América do Norte, implantar na América Latina um modelo dependente. Ora, sabemos que esses processos de ajuda nunca são neutros e têm como objetivo ideológico bem definido estabelecer a dependência econômico-cultural. Enfim, os mesmos acordos MEC/USAID promoveram profundas mudanças no sistema educacional brasileiro (FRANCO, 2001, p. 217).

Além da compreensão dessa ajuda técnica citada anteriormente, outro componente de vital importância nesta fase de investigação foram os recursos financeiros que ocuparam lugar de destaque, pois foi através deles que o Estado buscou desenvolver e esse novo modelo educacional, atacando principalmente dois pilares fundamentais no pretendo sucesso do projeto: a formação dos professores e a infra-estrutura necessária nas escolas.

Percebe-se que esses dois pilares, mesmo passados seis anos do início da vigência da Lei n.º 5.692/71, continuam deficientes no conjunto de necessidades de nossas escolas, conforme demonstrado no manual de orientação das escolas da rede estadual de ensino (1977) que diz:

[...] o diagnóstico das escolas, no que se refere aos recursos disponíveis para a aplicação da proposta curricular de formação especial nos mostra: carência de recursos humanos habilitados, falta de salas ambientes e equipamento próprio, número significativo de monitores sem habilitação específica atuando nas várias séries (5.^a a 8.^a) em escolas que não apresentam condições mínimas para o desenvolvimento da proposta (ESPÍRITO SANTO, 1977, p. 4).

O conteúdo desse manual reflete bem as dificuldades que imperavam na operacionalização da Lei, porquanto, mesmo após tanto tempo de sua edição, ainda não tinha conseguido dar conta de superar os fatores críticos para seu sucesso.

Percebemos que, ao tempo de sua promulgação essa Lei já encontrava no meio dos docentes o reflexo da falta de recursos financeiros para infra-estrutura mínima necessária, como bem relata Ester Abreu Vieira, professora do Colégio Estadual na época:

“...mas pensou-se assim: que cursos podem ser oferecidos no Colégio Estadual se não tem possibilidades? Então só se for a parte da tarde, com enfermagem, secretariado, mas eu não via muitas máquinas de datilografia, esses negócios não, eram mais cursos, eu creio que teóricos...eu observei isso...” (Ester Abreu Vieira, 2006).

Essa questão leva-nos a outra reflexão, pois, além desse caráter teórico nos cursos, percebia-se um descompasso entre as habilitações ofertadas e aquilo de que efetivamente o mercado necessitava, já que vivíamos no momento do grande milagre econômico brasileiro, o que, por ressonância, também se manifestou em nosso Estado, como já descrevemos no capítulo anterior. Entre os cursos profissionalizantes ofertados podemos identificar “[...] acadêmico, magistério, secretariado, contabilidade, enfermagem, serviço bancário, auxiliar de escritório (ESPÍRITO SANTO, 1977, 16). Na entrevista concedida, Celso Simões comentou: “...lembro que os cursos profissionalizantes dessa época do Colégio Estadual o que tinha, os alunos saíam do curso e começavam a trabalhar de fato era enfermagem (Celso Simões, 2006).

Observa-se aí, diferentemente da percepção do governante estadual daquela época, um total descompasso entre formação e possibilidade de inserção desses alunos no mercado de trabalho, após a terminalidade desse ensino. E as palavras de Arthur Carlos Gerhardt Santos, acrescentam

“... que você quando cria atividade nova no estado, você acaba tendo uma porção de gente de fora, porque não tem mão-de-obra formada aqui. Naquela época estava no início a Aracruz e a CVRD e a CVRD contratava muita pouca gente aqui, de nível mais baixo contratava aqui, vinha muita gente de Minas Gerais... havia uma mentalidade que não estava preparada para qualquer modificação estrutural da economia capixaba.” (Arthur Carlos Gerhardt Santos, 2006).

Essa falta de sintonia leva-nos a identificar que o caráter autoritário da Lei n.º 5.692/71 extrapolou o campo político-ideológico, pois avançou de forma desordenada em

direção aos programas propostos na formação desse aluno em sua terminalidade escolar, pois não considerou a possibilidade do debate com aqueles que poderiam municiar os autores da Lei n.º 5.692/71, no sentido de aproximá-la da diversidade econômica existente no Brasil naquela época, ampliada inclusive pelas características continentais que tem nosso País, com demandas tão específicas em cada uma de suas regiões, o que obviamente também refletiria na necessidade de mão-de-obra profissionalizada que cada um dos estados teriam em suas atividades econômicas.

Essa ausência de diálogo foi nitidamente percebida pelos educadores e alunos que se sentiam fora do contexto das discussões, conforme podemos constatar na fala de Carlos Teixeira de Campos Junior, também em entrevista que nos concedeu: “... isso não foi alvo de discussão, debate e não percebi manifestações ...” (Carlos Teixeira de Campos Junior, 2006) e ainda, no depoimento do ex-governador Élcio Álvares: “... a gente sente que em determinados momentos talvez o projeto tenha sido um pouco irreal dentro daquilo que era “ (Élcio Álvares, 2006).

A impossibilidade de posterior inserção dessa mão-de-obra no mercado acabou trazendo graves problemas sociais o que se configurou com um alto índice de pessoas desqualificadas daqui e de outras regiões, aumentando o adensamento populacional ao redor da região metropolitana de Vitória, causando o crescimento da miséria urbana.

Haja vista o relato do ex-governador Élcio Álvares

“... havia uma explosão de crescimento muito grande no Espírito Santo, acentuadamente na Grande Vitória, isso porque nós tínhamos os projetos de Tubarão, Aracruz ao deixava de radiar e houve um fato importantíssimo, foram as correntes migratórias de trabalhadores que vinham em busca de oportunidade de emprego, trazendo não só problemas muitos sérios na escala social, eu destaco aí a questão da saúde.(Élcio Álvares, 206).

As conseqüências do descaso como foi tratada a questão da reforma educacional nos detalhes de sua construção acabaram trazendo danos em todos os aspectos onde ela impactava na sociedade, pois, diferentemente do senso comum da mobilidade social, ela ampliava as diferenças e excluía cada vez mais aquele que, em tese, seria alvo de seus “benefícios”, o aluno.

Isso nos leva a imaginar o que seria uma justa igualdade de oportunidade neste contexto, onde se enxerga, de forma clara, a condição de exclusão através desse sistema educacional proposto pelo regime militar, como superar essas deficiências, se não pelo aumento das capacidades dos membros dessa sociedade, conforme nos esclarece:

Um sistema educacional deve capacitar todos os membros da sociedade a desenvolver diversas habilidades – literárias, de pensamento crítico, numéricas e habilidades avançadas de cálculo e estatística, gosto musical, capacidades expressivas. Um sistema justo não precisa possibilitar o desenvolvimento de todas as capacidades até o nível mais alto; deveria haver um piso, mas acho que o número de capacidades deveria de fato ser amplo. Justa igualdade de oportunidade também significa que o sistema se ajusta a diferentes situações de diferentes pessoas (YOUNG apud SARDOC et al., 2002, p. 146).

Essa complexidade da questão, sob o ponto de vista sociológico, traz-nos novamente à abordagem de um elemento mais simples, mas não menos importante no conjunto de nosso trabalho, quando, para o cumprimento do que dispõe a questão financeira da Lei n.º 5.692/71, devemos recorrer a uma frase de um ex-ministro do planejamento do Brasil, professor Roberto Campos, que dizia: “No Brasil não se gasta pouco com educação, o que se gasta é absurdamente mal” (CAMPOS apud BOYNARD, 1975, p. 142).

Mesmo considerando a forma errada de se gastar à qual se referia o ex-ministro, tivemos no Brasil, entre 1968 e 1973, um significativo aumento da atividade econômica, refletida através de um grande “boom” no desenvolvimento nesse período, como podemos observar nos números apresentados abaixo.

Tabela 1 Evolução do PIB brasileiro

Ano	PIB(%)	Exportações U\$\$ Bilhões	Importações U\$\$ Bilhões	Dívida externa U\$\$ Bilhões
1966	7	1,7	1,3	5,2
1967	4	1,7	1,4	3,3
1968	10	1,9	1,9	3,8
1969	10	2,3	2,0	4,4
1970	10	2,7	2,5	5,3
1971	11	2,9	3,2	6,6
1972	12	4,0	4,2	9,5
1973	14	6,2	6,2	12,6

Fonte: IBGE, 1987

A principal marca do chamado “Milagre Brasileiro” foi, obviamente, o caráter inesperado das elevadas taxas de crescimento. De início, amplos setores da intelectualidade e da opinião pública receberam com desconfiança os anúncios do crescimento proclamado pelas autoridades do regime militar, ao mesmo tempo em que o movimento estudantil ganhava as ruas e o movimento operário ameaçava iniciar a sua reorganização, o que levou alguns críticos do regime a comentar, citando a *Divina Comédia* de Dante Alighieri, que qualquer um sabe navegar com bom vento[...]” (FERREIRA; DELGADO, 2003, p.).

Mesmo com números tão representativos do ponto de vista da análise econômica, o que se observava na distribuição dessa riqueza gerada para a população era um enorme abismo de distribuição de renda, onde tínhamos 70% da população com uma renda mensal de até dois salários-mínimos (SM).

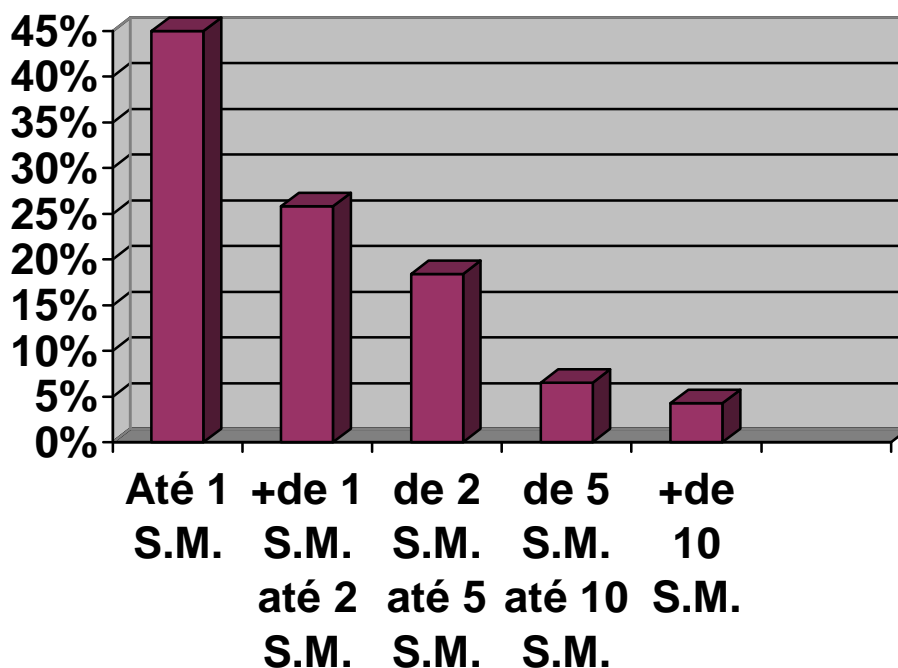


Gráfico 1 – Brasil – pirâmide sócio-econômica - total

IBGE/PNAD, 1976.

Esse retrato da realidade brasileira encaminha-nos para uma questão de extrema relevância dentro do contexto das verbas destinadas à educação. Mesmo que nesse momento histórico o País passasse por um grande surto de crescimento econômico, o Estado não conseguia fazer com que ele se reproduzisse no seio das camadas da sociedade, o que nos leva a caminhar em direção ao abismo social como repercussão desta má distribuição de renda em nosso País. Óbvio que os desdobramentos dessa má-distribuição de renda tivessem também seus reflexos na destinação que essas riquezas teriam no âmbito do orçamento da União. Pela doutrina da segurança nacional, sob a bandeira do desenvolvimento com segurança, os números demonstram que as Forças Armadas tinham prioridade na distribuição das verbas da União e a questão educacional ocuparia papel secundário na distribuição desse bolo.

Tabela 2 Despesas realizadas pela União (cálculo percentual)

Ministérios	1970
Exército, Marinha e Aeronáutica.	36,7
Agricultura	2,38
Educação e Cultura	9,35
Saúde	2,19
Fazenda	3,94
Indústria e Comércio	0,21
Trabalho	1,27
Transportes	27,12
Comunicações	2,31
Minas e Energia	6,32

Fonte: IBGE, Anuário estatístico brasileiro, 1973, p. 857.

Não é de se estranhar que, fazendo-se a curva inversa no que diz respeito às verbas destinadas a cada área, com o percentual que era destinado à Educação, faltará fôlego para dar conta de todos os investimentos necessários previstos no texto da Lei n.º 5.692/71, inclusive já detalhados no capítulo anterior.

A resultante dessa falta de verba é ainda mais agravada pelo altíssimo percentual de evasão e repetência já observado pelo então ministro da pasta na época, Jarbas Passarinho, que alerta dizendo:

[...] em 1971, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência assumiam dimensões assustadoras: para cada mil crianças que entravam na 1.ª série do primário em 1961, por exemplo, menos da metade (446) chegava à 2.ª série e somente 56 logravam ingressar no ensino superior em 1972. A taxa de perdas era da ordem de 76%, só no primário (PASSARINHO apud GERMANO, 1994, p. 167).

De certa forma, ao permitir que o sistema educacional atingisse taxas tão altas de evasão e repetência, o Estado de forma direta demonstrava a sua incapacidade em otimizar os poucos recursos repassados à Educação, configurando-se dessa forma um desperdício financeiro, pois este aluno terá que repetir o ano escolar, ou, mais tarde terá que ser resgatado em idade mais avançada, em decorrência da evasão.

Percebe-se que, diante desse quadro, as condições necessárias para se investir em pessoal (professores e administração) e também em salas especiais (laboratórios e oficinas) acabaram tornando-se ainda mais complicadas, pois isso fez com que os recursos que poderiam ser utilizados para essa finalidade acabassem sendo de novo alocados para custeio daqueles participantes do grupo dos que repetiam as séries e/ou abandonavam a escola.

Portanto, a situação de escassez de recursos era nitidamente sentida por todos os operadores da educação. Confirma, em entrevista, o diretor do Colégio Estadual em 1974, Carlos Simões:

[...] o grande problema era o material. Quando as escolas foram implementadas, houve apoio da população, cada um se virava como podia. Então a falta de material foi muito grande, porque o governo achava que as comunidades deveriam fornecer o material. Mas não aconteceu isso (Carlos Simões, 2006).

Como se não bastasse a ineficiência na gestão dos escassos recursos da Educação, o Governo queria ainda dividir o ônus dos investimentos com a comunidade. Essa equação tinha tudo para não se resolver, como acabou ocorrendo. A deficiência financeira gerou um impacto direto nas questões metodológicas e operacionais da reforma proposta, pois a grande maioria dos cursos oferecidos ficou restrita à teoria, ainda de acordo com Carlos Simões: “[...] só teórico. Aliás, tinham 2 laboratórios, mas o Estado nunca deu condições de funcionamento... na realidade, nunca funcionaram... não se usava laboratório nenhum... só teoria. (Carlos Simões, 2006). Esse é o reflexo

da situação do “faz de conta” em que acabou configurando-se a implementação dessa reforma educacional.

A questão agravou-se ainda mais, quando aqueles que deveriam ser os reprodutores dos conteúdos propostos dentro de cada série escolar foram também esquecidos no contexto da formação e valorização, conforme, nos relata Carlos Teixeira de Campos Junior (aluno do 2.º Grau em 1971): “... foi um professor meio que improvisado, ele era um professor também de Educação Física e estendeu a atividade dele para dar Moral e Cívica, mas era uma coisa que ficava meio destoante (Carlos Teixeira de Campos Junior, 2006).

Isso demonstra a forma desleixada e irresponsável como foi conduzida pelo Estado uma questão tão crucial dentro da reforma proposta, que era a valorização do professor, pilar central dentro desse contexto:

“... é como se houvesse uma determinada disciplina que deveria compor um quadro de um programa, de uma reforma, que deveria estar ali, mas que não teve a preocupação da preparação daquele professor, daquele docente...é uma coisa meio que veio de pára-quedas né?, de imediato. Então, vamos dizer, isso aí pró-forma para cumprir (Carlos Teixeira de Campos Junior, 2006).

A política educacional proposta pela Lei n.º 5.692/71 dependeria de uma série de condições concretas que ultrapassavam o nível do discurso e, ao analisá-la sob os aspectos político-ideológicos e financeiros (qualificação dos professores e infraestrutura), notamos perfeitamente como estes ficaram aquém do mínimo necessário para inversão dessa constatação negativa.

Conseguimos captar esse sentimento dentro de nosso objeto de investigação, pois, além de trabalharmos com as entrevistas aos atores daquele período, pudemos também utilizar, de forma significativa, em nossa fundamentação, as fontes documentais. Os documentos, em geral, são provas históricas produzidas pelo homem, “[...] apesar de nem sempre terem sido produzidas com a intencionalidade de registrar a vida e o mundo dos homens, acabam sendo testemunhas dessas dimensões” (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002, p. 15).

É papel do pesquisador crítico por formação, ao se apropriar de um universo de documentos, compreender que essas fontes “ transcrevem ações simbólicas do passado sem inocência nem transparência” (NEVES, 2002, p. 95).

Ainda Le Goff (1993, p. 54) explica que a apreensão de novos documentos para a construção da história deve vir acompanhada de uma análise crítica contextualizada, pois,

“O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer a *verdade*”.

Sem a pretensão de querer aqui traduzir a minha “verdade”, mas simplesmente colocando-me na condição de incitador de questões relevantes para nossa reflexão, a respeito de um tema tão relevante como é a História da Educação do Brasil e, nesse particular, do Espírito Santo.

Portanto, o quadro que se matizou ao final de nossas investigações reforça o dirigismo presente na reforma educacional proposta por meio da Lei n.º 5.692/71, onde notadamente a prática do que estava previsto o texto legal, não se materializou, por todas as carências que discutimos anteriormente. Perceba que o resultado colhido da implantação da Lei n.º 5.692/71, serviu somente para fortalecer as diferenças entre iguais, pois, não resolveu através do aumento da quantidade de anos na obrigatoriedade escolar, o problema da escolaridade, já que eram grandes a evasão e repetência, nem tampouco, a questão da formação profissional, esta inclusive a grande bandeira que se alinhava a política desenvolvimentista do governo militar. Quando os cursos oferecidos o eram feito de forma precária, teórica e totalmente fora dos anseios da sociedade e do que realmente a atividade econômica da época necessitava.

Foi dentro deste quadro sombrio, que se estabeleceu a tão propalada “Reforma Educacional do 1.º e 2.º Graus” a nossa conhecida Lei n.º 5.692/71.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu basicamente a questão da Reforma Educacional implementada através da Lei n.º 5.692/71, que seguia um modelo que o Estado estava implementando para a economia e a educação é voltada para esse modelo que foi implementado, ou seja, a educação estava alinhada e a serviço dos desdobramentos inerentes a política econômica levada adiante por este governo na sua vertente desenvolvimentista.

Estamos considerando em nosso trabalho o caso específico do Espírito Santo e nesse contexto utilizamos ainda, como fonte de nossas investigações uma escola pública, que

vem a ser o Colégio Estadual do Espírito Santo, considerado naquele período histórico (1971-1978) um expoente dentro do sistema de ensino público estadual.

Buscamos entender ainda de que forma a implementação desta nova política educacional se concretizou efetivamente dentro do ambiente educacional, que está inserida essa escola, que foi nosso campo de investigação, identificando os obstáculos estruturais, político-ideológico e de recursos financeiros, presentes neste contexto.

A documentação que tivemos acesso, referente a implementação da Lei n.º 5.692/71 em nosso estado, bem como, os depoimentos dos entrevistados, informam com clareza a vinculação da reforma educacional proposta por esta lei, com a concepção de educação atrelada ao modelo de sociedade desenhado a partir do momento em que se consolida, o capitalismo associado e à necessidade que emergiu desse fato, de reajustar o aparelho político e social à nova realidade de modernização, representada no bojo da Lei pelo seu aspecto totalmente tecnicista, no que diz respeito aos conteúdos propostos para a profissionalização do 2.º Grau.

A busca por essa modernização, foi colocada dentro de um entendimento, onde a realidade das diferenças existentes em nosso país foram desprezadas, considerando, que neste caso estas, representavam realidades locais, das escolas, dos educadores, ou seja, é uma reforma que vem implementada de cima para baixo, sem levar em consideração estas questões, o que acaba por provocar o enfraquecimento de sua perspectiva de êxito.

Ao não levar isto em consideração estes fatores determinantes para um mínimo de possibilidade de sucesso, os governantes ignoraram a falta de recursos financeiros, a falta de pessoal qualificado, e muito mais as pessoas entenderem efetivamente o que era, e o que representaria esta reforma.

É uma reforma que já nasceu fadada ao fracasso em função de que ela foi projetada como se pudesse vir em bloco e atender a todas as realidades do Brasil, não passando de um instrumento legitimador da lógica do projeto de desenvolvimento nacional voltado para a consolidação do modelo de sociedade proposto por grupos dominantes nacionais e levado a efeito pelo regime militar político implantado a partir de 1964, reforçado pelos resultados macroeconômicos – o chamado ‘milagre brasileiro’ –, produzidos artificialmente, e consolidando uma exclusão social cada vez maior.

Outro aspecto importante avaliado é a grande diversidade existente nas realidades regionais de nosso País de dimensão continental, o que se apresentou também como uma das razões que contribuíram para o naufrágio desta proposta.

Como poderíamos, por exemplo, falar dos “Grandes Projetos Industriais”, no caso do momento econômico específico, que viveu nosso estado neste época, quando estes não alcançavam economicamente o interior, nem reverberavam sob o ponto de vista de prover emprego para à área rural, ou seja, se esta escola, proveniente desta nova reforma educacional procura preencher o hiato da qualificação profissional, buscando inserir este aluno, agora qualificado, no contexto de ocupar seu espaço profissional nas vagas ofertadas por este “Grandes Projetos”, mas nem a escola para formar, nem as vagas para serem preenchidas chegam neste aluno do interior, como avaliar todo este esforço, se não como um grande fracasso.

Queremos aqui somente salientar a questão rural, sem nos esquecermos da questão urbana, pois, no nosso caso, mesmo na Grande Vitória, nós observamos que este modelo de escola não funcionou.

Esta escalada ao fracasso foi em função de que ela não levou em consideração todos estes aspectos que estão fartamente apontados nos depoimentos que colhemos de nossos entrevistados, bem como, da documentação disponível analisada.

Portanto, o fracasso desta reforma educacional foi enorme em função desta conjunção de fatores, que foram desprezados em todas as etapas, desde a sua formatação, até a sua implementação.

6. – REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBUQUERQUE, M. M. *Pequena história da formação social brasileira*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ARAPIRACA, J.O. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

BALANDIER, G. *A desordem*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. *O poder em cena*. Brasília: UnB, 1981.

_____. *Antropologia política*. Lisboa: Difusão Européia do Livro, 1969.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, R. S. M. *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

BERGER, M. *Educação e dependência*. Rio de Janeiro: Difel, 1980.

BITTENCOURT, G. *A formação econômica do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1987.

BOBBIO, N. Democracia e segredo. In: SANTILLÁN, J. F. (Org.). *Norberto Bobbio: o filósofo e a política*. Antologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003. p. 300 a 313.

_____. *Estado, governo, sociedade*. para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BORON, A. A. Os novos leviatãs e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo II*. que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. São Paulo: Bertrand Russel, 1998.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOYNARD, A. P. et al. *A reforma do ensino: Lei n.º 5.692/71*. São Paulo: LISA, 1975.

BURKE, P. *A escrita da História*. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, M. L. G. P.; GINZBURG, C. In: _____. *As muitas faces da história: nove entrevistas*. São Paulo: Unesp, 2000.

CALMON, J. *A educação e o milagre brasileiro*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CHAGAS, V. *O ensino de 1.º e 2.º Graus*. São Paulo: Saraiva, 1984.

CHARTIER, R. *A visão do historiador modernista*. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 85 - 103.

_____. *A história cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1990a.

_____. *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa, 1999.

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, p. 108 - 123, 1990b.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 37 - 47, 1991.

CLASTRES, P. *A sociedade contra o estado*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

_____. *Arqueologia da violência*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COVRE, M. de L. M. *A fala dos homens: análise do pensamento burocrático (1964/1981)*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

DIAS, E. *História das lutas sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Agladith, 1962.

DREIFUSS, R. A. *1964: a conquista do Estado – ação política, poder e Golpe de classe*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

DURKHEIM, E. *Durkheim-Sociologia*. São Paulo: Ática, 1984.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação, *Manual de orientação às escolas da rede estadual de ensino oficial*. Vitória, 1977.

FALCON, F. J. C. História das idéias. In: CARDOSO, S. F; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 91-94.

FERREIRA, J.; DELGADO L. A .N (Org.) *O Brasil republicano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FRANCO, S. P. O projeto educacional brasileiro ou de como privilegiar as elites em detrimento das classes populares. *Dimensões*, Vitória, n. 13, p. 208-219, jul./dez. 2001.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, L. C. *Mudanças e inovações na educação*. São Paulo: Edicon, 2003.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FURTADO, C. *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

_____. *O saber local*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. cap. 142 – 219.

GADOTTI, M. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERMANO, J. W. *Estado e educação militar no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI Jr, P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GINZBURG, C. *Olhos de madeira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOMES, A de C. (org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARBISON, F.; MYERS, C. A. *Educação, mão-de-obra e crescimento econômico*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

HORKHEIMER, M.; ADORNO. T. *A dialética do esclarecimento*. Tradução de ALMEIDA, G. A. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

IBGE. *Anuário estatístico brasileiro*. Rio de Janeiro, 1973. p. 857.

_____. *Pesquisa nacional de amostra de domicílio*. Rio de Janeiro, 1976.

IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

JOBERT, B. *Codes, controversies et débats dans la conduite des politiques publiques*. Grenoble: CERAT, 1998.

LAFER, C. *JK e o programa de metas (1956-61)*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

LE GOFF, J. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

MAIA, N. A. *Evolução cultural da educação*. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2004.

MANACORDA, M. A. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, L. *Estado capitalista e burocracia no Brasil pós-64*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, livro I, vol. I, 1975.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2000.

MENDES, D. T. Existe uma filosofia na educação brasileira? In: BOSI, A. et al. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p. 49 – 119.

MOREIRA, J. R. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960.

MULLER, P. Un schéma d'analyse des politiques sectorielles. *Revue Française de Science Politique*, Paris, v. 35, n. 2, p. 63-68, 1985.

NORONHA, O. M. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

NOVAES, P. *Educação e trabalho*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1970.

NEVES, E. F. *História regional e local: fragmentos e recomposição da história na crise da modernidade*. Salvador: Arcádia, 2002.

O'DONNELL, G. *Análise do autoritarismo burocrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

PAIVA, V.; RATTNER, H. *Educação permanente & capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez, 1985.

PASSARINHO, J. *Educação: doze anos depois*. In: Câmara dos Deputados – Comissão de Educação e Cultura. Brasília, Câmara dos Deputados, 1985, pp. 25-44.

PEREIRA, L.C.B. *Desenvolvimento e crise no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1970.

PESAVENTO, S. J. Representações. *Revista Brasileira de História*, São Paulo. v. 15, n. 29, p. 39-42, 1995.

PINHEIRO, J. E. R. *O PREMEN no Espírito Santo. Educação, autoritarismo e tecnocracia: subsídios para a história da educação capixaba*. 1993. f. 246. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História. São Paulo, n. 15, abr. 1997, p. 13-33.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. *Estado, poder e socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira – a organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROCHA, H. C.; MORANDI, A. M. *Cafeicultura & grande indústria*. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1991.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SARDOC, M. et al. *Filosofia, educação e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SKIDMORE, T. *Brasil: de Castello a Tancredo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SMITH, A. *Riqueza das Nações*. São Paulo: Momento Atual, 2003.

SUCUPIRA, N. *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente*, Rio de Janeiro: MEC-PREMEM, 1969.

VALENTE, N. *História da educação*. São Paulo: Edicon, 2001.

VEYNE, P. *O inventário das diferenças*. Lisboa: Gradiva, 1989.

_____. A história conceitual. In: LE GOFF, J. ; NORA, P. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 64-88.

_____. Clientele et corruption au service de l'Etat: la venalite dês offices dans le Bas-Empire Romain. *Annales E. S. C.* , Paris, v. 36, n. 3, p. 339-360, 1981.

VIEIRA, E. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Política social e educação. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, São Paulo: CBE, 1984. p. 45-48

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, R. P. de. *Sobre o desenvolvimento brasileiro*. *Veja*, n. 173, p. 52 - 55, 29 de dez. 1971.

WARDE, M. J. Contribuições da história para a educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 47, p. 32 - 45, 1990.

ZOTTI, S. A. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para políticos e outras autoridades

Qual a opinião do(a) sr.(a) sobre a Lei n.º 5.692/71 na época de sua vigência?

Como foi operacionalizar essa reforma educacional?

Quais foram os avanços percebidos na reforma? Por quê?

Quais foram os recuos percebidos na reforma? Por quê?

Como as equipes receberam essa reforma em suas áreas de atuação?

Como se estruturou a questão financeira da reforma? Estado a abraçou? Como?

Por que a proposta dessa reforma não teve continuidade?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para educadores e alunos

Como foi percebida (favor/contra) a Lei n.º 5.692/71 no meio em que vocês atuavam?

Como a escola se estruturou para receber essa reforma educacional?

Quais foram os avanços percebidos na reforma? Por quê?

Quais foram os recuos percebidos na reforma? Por quê?

A que credita o abandono desse modelo pelo Estado?

Que avaliação geral o(a) sr.(a) faz desse modelo educacional?

