



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS

**REFORMA DE ENSINO DE 2º GRAU NA CONJUNTURA HISTÓRICA DA
DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985): um estudo sobre as representações
discursivas da lei nº 5692/71**

JOÃO PESSOA-PB

2018

AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS

**REFORMA DE ENSINO DE 2º GRAU NA CONJUNTURA HISTÓRICA DA
DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985): um estudo sobre as representações
discursivas da lei nº 5692/71**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação/CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. M^a Elizete Guimarães Carvalho.

JOÃO PESSOA-PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237r Santos, Auristela Rodrigues dos.

Reforma de ensino de 2º grau na conjuntura histórica da ditadura civil-militar (1964-1985): um estudo sobre as representações discursivas da lei nº 5692/71 / Auristela Rodrigues dos Santos. - João Pessoa, 2018. 112 f.

Orientação: Elizete Guimarães Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. História da educação. 2. Reforma do Ensino de 2º grau. 3. Ditadura Civil-Militar. I. Carvalho, Elizete Guimarães. II. Título.

UFPB/BC

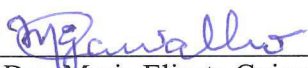
AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS

**REFORMA DE ENSINO DE 2º GRAU NA CONJUNTURA HISTÓRICA DA
DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985): um estudo sobre as representações
discursivas da lei nº 5692/71**

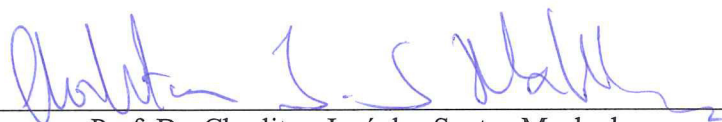
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação/CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA EM: 14/03/2018

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho
Orientadora
PPGE/PPGDH/UFPB



Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado
Examinadora
PPGE/UFPB

Profa. Dra. Geralda Macedo
Examinadora Externa
PPGCAA/CCHSA/UFPB/Campus III

**Dedico aos estudantes de história da educação e afins que, possivelmente, irão
questionar, discutir e aperfeiçoar as ideias e reflexões deste trabalho.**

“Ainda que isso seja uma redundância, é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja a análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente” (CERTEAU, 2011).

AGRADECIMENTOS

Tenho tanto para agradecer e celebrar que jamais conseguirei expressar em forma de palavras o que sinto.

Conseguir concluir um mestrado e defender uma dissertação é tão surreal! Lembro-me perfeitamente do primeiro dia de aula no mestrado, voltei aos prantos para casa, pensando: “nossa, que loucura, não conseguirei entender essas teorias, ave Maria!” Na verdade, esses dois anos foram de descobertas e conflitos no campo da história e das minhas convicções e idéias. Foram também de reconhecimento da minha limitação e de como eu ainda preciso estudar. Em resumo, foram muitas pressões e desesperos, muitas responsabilidades, lágrimas e vitórias. A maior de todas as vitórias foi não ter desistido e ter enfrentado meus próprios medos. Então, posso agradecer a oportunidade de estudar em uma universidade pública, me orgulho disso!

Agradeço ao meu Deus, amigo de sempre, por está comigo quando ninguém mais pode estar. Este trabalho é meu e dEle também. Se eu perder tudo e tudo der errado, sei que comigo Ele estará. Obrigada, Jesus!

Agradeço ao meu marido, ele é demais! Ele acredita em mim quando não me sinto capaz de escrever nem mais um parágrafo de qualquer trabalho. Ele me incentiva a comprar livros... te amo!! Se não fosse seu apoio não conseguiria.

Agradeço a minha família, meu tudo! Mãe, meus dois pais, irmãos, sobrinhos... Meu amor é de vocês, obrigada por ser quem são.

Agradeço a minha querida Professora Dra. Elizete, não tenho palavras para agradecer por todo apoio de anos. A senhora é mais que uma professora, é amiga, é humana! Obrigada por acreditar em mim, por investir tempo e dedicação em todos os seus orientandos. És um exemplo!

Agradeço aos professores da Banca: Dr. Charliton Machado e Dra. Geralda Macedo. Vocês foram essenciais para este trabalho. Obrigada por cada sugestão, cada contribuição!

Agradeço aos colaboradores da pesquisa, obrigada pela disponibilidade, por desejar contribuir voluntariamente com este trabalho.

Agradeço aos meus amigos que fiz durante a graduação, no projeto Prolicen, e no mestrado. Obrigada pelo apoio. Agradeço em especial, a Ana Danielly, minha companheira de sobrevivência do mestrado, nas dúvidas sem fim dos textos acadêmicos, na vida. Sem você o fardo seria mais pesado. Agradeço a querida Daíze, que esteve comigo na graduação e que

durante o mestrado fortalecemos nossa amizade. Agradeço a minha amiga Juliana que fez a correção deste trabalho com todo carinho. Ju, você é incrível!

Enfim, agradeço a mim mesma, por não desistir dos sonhos mais difíceis. O conhecimento é uma arma muito forte, muitos não tiveram a oportunidade de estudar, aos que têm, aproveitem e lutem para que outros possam ter. Aos que têm e não valorizam, reflitam bem, estudar pode mudar tudo.

A Deus todo reconhecimento.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

AI – Ato Institucional

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

EMC – Educação Moral e Cívica

ESG – Escola Superior de Guerra

EUA – Estados Unidos da América

IPÊS – Instituto de pesquisa e Estudos Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

TCH – Teoria do Capital Humano

UNE – União Nacional de Estudantes

RESUMO

O presente trabalho de dissertação, intitulado *Reforma de Ensino de 2º grau na Conjuntura Histórica da Ditadura Civil-Militar (1964-1985): um estudo sobre as representações discursivas da lei nº 5692/71*, buscou desenvolver um estudo sobre a Reforma de Ensino de 2º grau, promulgada no contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), objetivando compreender as representações discursivas da lei nº 5692/71, considerando o texto legal e as memórias dos sujeitos que vivenciaram a experiência educacional do 2º grau profissionalizante no cenário ditatorial. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que tem como fundamento os conceitos de história, memória, e representação de Roger Chartier (1991). As fontes escritas e orais possibilitaram um diálogo híbrido, em que a metodologia da História Oral foi essencial para que a memória individual e coletiva desse acontecimento fosse problematizada e dialogasse com os documentos existentes, despertando reflexões sobre a reforma, sua proposta e representações. Dentre os autores estudados, podemos citar: Germano (2011); Halbwachs (2006); Chartier (1991; 2016; 1990); Thompson (1992), entre outros. Ressalta-se, que as alterações à LDB foram de alcance nacional, e que as práticas e as ideologias veiculadas estavam de acordo com o regime antidemocrático vivenciado pela sociedade brasileira no período. Pelo estudo realizado, percebeu-se que a Reforma de Ensino de 2º grau fundamentava-se na Teoria do Capital Humano, com uma proposta tecnicista que orientou o caráter da terminalidade a ela atribuído. Destacamos a importância dos depoimentos daqueles que vivenciaram essa reforma de ensino a nível médio, tornando-se possível fazer um diálogo entre o texto legal e as versões dos participantes.

Palavras-Chave: Reforma de Ensino de 2º grau. Ditadura Civil-Militar. Terminalidade e Tecnicismo. História, Memórias e representações.

ABSTRACT

This dissertation paper, entitled *Professional Education Reform in the Historical Juncture of the Brazilian Civil-military Dictatorship (1964-1985): A study of the discursive representations of Law n. 5692/71*, intended to develop a study of the professional education reform, promulgated in the context of the Civil-military dictatorship (1964-1985), aiming to understand the discursive representations of Law n. 5692/71, considering the legal documents and the memories of people who experienced the professional education in the dictatorial scenario. It is a qualitative research, based on the concepts of history, memory, and representation by Roger Chartier (1991). The written and oral sources made possible a hybrid dialogue, in which the Oral history methodology was essential to provide a discussion of the individual and collective memory of this event and to dialogue with the existing documents, arousing reflections about the reform, its proposal and representations. Among the authors studied, we can mention: Germano (2011); Halbwachs (2006); Chartier (1991; 2016); Thompson (1992), among others. It is emphasized that the changes to the National Education Guidelines and Framework Law (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) reached the whole nation, and that the associated practices and ideologies were in accordance with the anti-democratic government experienced by the Brazilian society then. In the current study, we realized that the professional education reform was based on the Human Capital Theory, with a technicist proposal that guided the character of the terminality attributed to it. We emphasize the importance of the testimonies of those who experienced this education reform, making it possible to establish a dialogue between the legal documents and the versions of the participants.

Keywords: Professional Education Reform. Brazilian Civil-Military Dictatorship. Terminality and Technicist. History, Memories and representations.

RESUMEN

El presente trabajo de disertación, intitulado *Reforma de Ensino de 2º grau na Conjuntura Histórica da Ditadura Civil-Militar (1964-1985): um estudo sobre as representações discursivas da lei nº 5692/71*, buscó desarrollar un estudio sobre la *Reforma de Ensino de 2º grau*, promulgada en el contexto de la Dictadura Civil-Militar (1964-1985), objetivando comprender las representaciones discursivas de la ley nº 5692/71, considerando el texto legal y las memorias de los sujetos que vivieron la experiencia educacional del *2º grau profissionalizante* en el senario dictatorial. Trátase de una pesquisa de carácter cualitativo, que tiene como fundamento los conceptos de historia, memoria y representación de Roger Chartier (1991). Las fuentes escritas y orales posibilitaron un diálogo híbrido, en que la metodología de la Historia Oral fue esencial para que la memoria individual y colectiva de ese ocurrido fuese problematizada y dialogase con los documentos existentes, despertando reflexiones sobre la reforma, su propuesta y representaciones. Mientras los actores estudiados, citamos: Germano (2011); Halbwachs (2006); Chartier (1991; 2016); Thompson (1992), y otros. Résaltase que las alteraciones de la LDB fueron de alcance nacional y que las prácticas y las ideologías difundidas estaban en acuerdo con el régimen antidemocrático vivido por la sociedad brasileña en el período. Por el estudio realizado, se percibió que la Reforma de Ensino de 2º grau se fundamentaba en la Teoría del Capital Humano, con una propuesta tecnicista que orientó el carácter de la terminalidad a ella atribuido. Destacamos la importancia de los que vivieron esa reforma de enseñanza en nivel medio, se tornando posible hacer un diálogo mientras el texto legal y las versiones de los participantes.

Palabras-clave: Reforma de Ensino de 2º grau. Dictadura Civil-Militar. Terminal y Tecnicismo. Historia, Memoria y Rpresentaciones.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 REMEMORANDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: OBJETO DE ESTUDO E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	11
2 ESTADO MILITAR E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A REFORMA DE ENSINO DE 2º GRAU (LEI 5692/1971)	30
2.1 ANTECEDENTES DA REFORMA DE ENSINO DE 2º GRAU (LEI 5692/1971): DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DA ERA VARGAS À LEI Nº 4024/61	31
2.2 GOLPE CIVIL-MILITAR (1964-1985): MODIFICAÇÕES NO CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL	43
2.3 A REFORMA DE ENSINO DE 2º GRAU: A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO	64
3 MEMÓRIAS DA REFORMA DE ENSINO DE 2º GRAU: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA LEI 5692/71	70
3.1 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA LEI 5692/71: O TEXTO LEGAL E AS MEMÓRIAS DE EX-PARTICIPANTES DO ENSINO DE 2º GRAU	74
3.2 PERMANÊNCIAS E ATUALIDADE DA REFORMA	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	104
APÊNDICES	108

1 INTRODUÇÃO

1.1 REMEMORANDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: OBJETO DE ESTUDO E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao fazermos escolhas, nem sempre vislumbramos seus resultados finais, às vezes apenas sentimos que estamos no caminho certo ao escolher. A preocupação com a História da Educação brasileira, especialmente com nosso objeto de estudo: as representações discursivas sobre a lei nº 5692/71, que procura realizar um estudo sobre esta lei de ensino criada e desenvolvida no período da ditadura civil-militar, não “caiu de paraquedas”, mas surgiu ao longo de nossa caminhada acadêmica.

Assim, tentaremos retomar um pouco as lembranças acerca do encontro com a História da Educação brasileira e com nosso objeto de estudo. Certamente teremos nas próximas linhas uma representação de como aconteceu, porque na realidade as memórias deste percurso estão em constantes transformações, até mesmo pela própria dinamicidade da memória. Além do mais, não se constitui fácil recordar acontecimentos em que nem sempre alguém esteve por perto para presenciar e testemunhar, nesse sentido a memória pode nos sabotar.

Por outro lado, relatar a própria vida é colocar-se diante do espelho (ARTIÉRES, 1998). Colocar-se diante do espelho é tentar olhar para si e narrar a sua própria história ainda que ela faça sentido apenas para quem vivenciou.

Nas palavras de Halbwachs (2006, p. 67): “as lembranças que nos são mais difíceis de evocar são as que dizem respeito só a nós, constituem nosso bem mais exclusivo, como se só pudessem escapar aos outros na condição de escaparem também a nós.”. Contudo, é fundamental apresentar ao leitor o lugar de onde falamos (CERTEAU, 2011).

Não negamos que narrar a própria vida é imprescindível, porém refletir sobre si não é fácil, pois teremos a sensação de que não contamos tudo, uma vez que na maioria das vezes não sentimos a mesma emoção de quando aconteceram alguns fatos. Parece que estamos nos auto-sabotando, na medida em que sentimos que não estamos lembrando tudo, exatamente. Sempre deixaremos de contar algum detalhe. Isso porque “nem tudo fica gravado” (POLLAK, 1992, p.4), ou porque a memória é também seletiva.

É impossível que a memória humana consiga registrar tudo tal como aconteceu. Além disso, algumas lembranças escolhemos deixar só para nós, às vezes algumas memórias

não desejamos tornar públicas e registrá-las, pois, os escritos permanecem. Tentaremos narrar o possível.

Tivemos uma Infância humilde. Por nossos pais não terem tido a oportunidade de estudar, tudo que desejavam era que nós estudássemos. Nossa mãe foi tirada da escola cedo, obrigada. E nossa avó materna insistia em pedir para que ela fizesse o mesmo conosco. A frase clássica era: “tirem esses meninos da escola, não tem pra que eles estudarem tanto”.

À época não a compreendíamos, mas ao estudar História da Educação brasileira percebemos que o tempo em que ela viveu foi um tempo muito mais de trabalho para as classes desfavorecidas, do que de estudos, tendo em vista que a educação era compreendida como privilégio e não como direito. Nesse sentido, ela era uma mulher voltada para o trabalho e queria que fôssemos também.

Finalmente, hoje, entendemos melhor a sua visão de mundo. O trabalho constitui-se algo fundamental ao longo da história de muitos brasileiros. Em muitos cenários históricos, a formação para o trabalho esteve acima da formação cidadã (como é o caso do período em que se situa nosso objeto de estudo). Para tanto, qual a relação disto com nosso percurso?

Quando a nossa memória de vida se confunde com a história oficial, percebemos a importância de estudar ainda mais nossa própria história para entendermos o presente, e esclarecer dúvidas sobre nosso próprio passado. Como o estudioso Halbwachs (2006) afirma, existem pontos de contato entre memórias individuais, coletivas e históricas.

Assim, pesquisar sobre a Reforma de Ensino que priorizou uma educação obrigatoriamente profissional é estudar sobre o pensamento educacional e a ideologia de um período. Um período que também fez parte do tempo da nossa avó, embora suas convicções tenham sido formadas ao longo de suas experiências de vida também em outros contextos. Ela vivenciou a exaltação do trabalho e fez dele sua única prioridade.

Estamos estudando sobre esta reforma que se fundamenta em uma ideologia que se cruza algumas vezes com o pensamento de muitas pessoas e, talvez, se pudéssemos entrevistar nossa avó, esta reforma educacional ocorrida durante a ditadura civil-militar poderia convencê-la da importância de estudar.

Nosso encontro com a História da Educação iniciou-se na graduação. Durante o Curso de Pedagogia tivemos a oportunidade de ingressar em projetos de pesquisa, ensino e extensão, através de um convite da Profa. Dra. M^a Elizete G. Carvalho, professora de História da Educação I e II. A partir do segundo período iniciei minha caminhada de descobrimento no campo da História da Educação brasileira, e daí surgiram às preocupações neste campo.

Tivemos a oportunidade de sermos monitores da disciplina já referida, e essa experiência provocou curiosidades sobre as rupturas e as continuidades da história educacional, seus avanços e seus retrocessos. Paralelamente, participamos do projeto PROLICEN que trabalha com a temática dos Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Sem dúvida, estudar História da Educação e Educação em Direitos Humanos moldou nosso olhar sobre a própria história da educação do passado e do presente.

Assim, essas experiências foram contribuindo para a melhoria da nossa vida profissional e pessoal. Profissional porque despertamos sobre a necessidade de compreender o passado e, com isso, nos tornamos mais críticos frente às questões educacionais do presente. Como pessoa, amadurecemos no sentido de sermos mais sensíveis às injustiças sociais, sendo mais responsáveis com as escolhas e atuações que têm impactos diretamente no coletivo. Estamos ainda nesse contínuo processo.

Ainda na graduação, participamos de um projeto¹ de iniciação científica o qual se constituiu os primeiros passos para a realização do desejo de nos tornarmos pesquisadora, cujo período foi de dois anos de PIBIC. O tema trabalhado durante esses anos foi o MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967-1985). Este projeto colaborou na compreensão de um período que anteriormente só havíamos percebido superficialmente, a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Com efeito, essa pesquisa sobre o MOBRAL utilizou a metodologia da História Oral para investigação.

Como resultado, descobrimos que a educação nesse período era meramente tecnicista e funcional. Ficamos impressionados como a política educacional do MOBRAL estava respaldada na formação para o mercado de trabalho, e que os governantes bloquearam os movimentos de educação popular do início dos anos 1960.

Foi assim que tivemos a curiosidade de observar se em outros níveis de educação, nesse contexto, a educação seguiria a mesma orientação, ou se tal orientação era privilégio apenas da educação de jovens e adultos, do MOBRAL.

Portanto, as inquietações sobre a Reforma de Ensino de 2º grau surgiram durante os estudos sobre o MOBRAL, ainda na graduação. Através das entrevistas² realizadas durante os projetos, percebemos que alguns dos ex-professores que ensinaram no MOBRAL eram ao mesmo tempo alunos do 1º ou 2º graus.

¹ O projeto de Iniciação científica durou dois anos. Intitulado, no período de 2012 a 2013, de Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: Quando o testemunho refaz a história (1967/1985), no período de 2013 a 2014, de Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: Entre Memória, História e Esquecimento (1967-1985).

² Ressaltamos que algumas pessoas se referiam, geralmente, aos estudos realizados no período para o exercício de uma profissão e que depois de realizados, não conseguiam se colocar no mercado de trabalho.

Diante disso, a pesquisa surge pelo interesse em revisitar um momento marcante na História da Educação do Brasil em que ocorreram reformas educacionais, o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), tendo, especificamente, a Reforma de Ensino de 2º Grau como preocupação. Tal proposta nasce a partir desses projetos, de eventos que participamos, dos estudos realizados, especialmente, da leitura de autores como Germano (2011), Cunha; Góes (1985), entre outros.

Diante disso, estudar a Reforma de Ensino de 2º grau, no tocante as representações discursivas, é essencial porque nos propomos a refletir tanto sobre as representações contidas no documento legal, como sobre as versões de ex-participantes da reforma.

O conceito de representação que utilizamos é o de Roger Chartier. Tal conceito possibilita que a escrita da história seja compreendida a partir de uma consciência em que se abre mão de tentar defender as construções narrativas como o passado tal qual sucedeu, entendendo que a história é sempre uma construção. Daí porque a necessidade de compreender esse passado como representação.

Nesse sentido, estamos o tempo todo construindo nossa história individual e coletiva, ressignificando nosso passado através das novas determinações do presente. Entre o passado e as representações contidas nos discursos históricos existem lacunas e reinvenções provocadas pelo tempo, pelo contexto, e pelos mais diversos pressupostos. Deste modo, o que temos do passado é uma representação, não a escritura da história como aconteceu, e assim, um discurso forjado pelas técnicas e pelas operações específicas do fazer histórico.

No entanto, não significa que a escrita do passado é ilusória, mas pelas próprias condições provocadas pelo tempo, por exemplo, torna-se uma representação discursiva do que aconteceu, pois não temos como reproduzir o pretérito. Então estamos, através das possibilidades de pesquisa, do lugar social, etc., construindo representações do passado, fundadas em fontes que permitem dialogar com o passado e com o presente, resultando em rememoração e escrita de uma narrativa.

Sendo assim, nosso trabalho compreende seus limites e sua construção histórica representativa, que busca dentro das possibilidades historiográficas discutir a Reforma de Ensino, a partir de fontes escritas e orais, na tentativa de compreender melhor este passado educacional recente.

É imprescindível para a historiografia da educação, retomar acontecimentos educacionais deixados para trás, esquecidos pela memória individual e coletiva. Trata-se de experiências educacionais que com o passar do tempo estão sendo silenciadas, apagadas, não

investigadas, em que percebemos lacunas na preocupação de pesquisadores em reconstituir tais memórias.

Constitui-se fundamental para a conservação da memória e do enfrentamento do esquecimento, revisitar a história. Considerando que passado e presente se articulam, dialogam e apontam possíveis caminhos para o futuro.

Desse modo, para entender melhor o presente, precisamos reencontrar o tempo que passou. Como menciona Halbwachs (2006, p. 101) “um dos objetivos da história talvez seja justamente lançar uma ponte entre o passado e o presente e restabelecer essa continuidade interrompida”.

Muitas vezes ao realizar uma investigação histórica não encontraremos exatamente uma continuidade do passado de maneira que determinados acontecimentos sejam totalmente compreendidos e esclarecidos, mas sabemos que o trabalho historiográfico busca ao menos preencher algumas lacunas desse tempo para entender o próprio presente com suas permanências e representações.

Entretanto, a memória de acontecimentos históricos, se não revisitadas e reavivadas, estarão condenadas à amnésia. Tal fato pode não apenas provocar a descontinuidade/compreensão da história, mas, sobretudo, impedir que ao reavivar as memórias de acontecimentos pretéritos que marcaram a história, fatos que não devem ser reproduzidos e atrocidades que devem ser combatidas, sejam novamente repetidas pela falta de conhecimento.

Nos últimos anos, a Nova História Cultural ganhou força e tem contribuído significativamente com a historiografia da educação.

Sabemos que a historiografia sofreu modificações, de modo que se ampliou o campo de pesquisa da própria história, pois compreendemos que a *Escola dos Annales*, século XX, apresentou novas possibilidades, novas abordagens, superando o paradigma tradicional para o modelo fundamentado na *História Nova*.

Anteriormente a esse movimento, a escrita da história se baseava nos grandes feitos, nos grandes acontecimentos, posta em evidência a história das elites, dos nomes importantes, dos “heróis”, desconsiderando as vozes de pessoas “comuns”. Nesse sentido, muitas temáticas, objetos e sujeitos foram excluídos da história, sendo considerados insignificantes.

Destarte, com a concepção da “Nova História”, ampliaram-se as possibilidades de pesquisa, de se fazer história, trazendo novas abordagens, novos sujeitos, novos objetos, novas fontes. Com isso, abre-se o interesse não apenas pela política, mas por toda atividade humana.

Nessa trilha, novos temas são considerados e compreendidos como uma construção cultural. Assim, a historiografia passa a valorizar a história dos de baixo, não se limitando aos registros oficiais, abrindo-se para outros tipos de fontes. Além de passar a observar por outras perspectivas os “velhos” objetos e fontes.

É nesse contexto que a memória é considerada uma fonte importante para a escrita, conservação e preservação da história. A memória apresenta-se como uma possibilidade de trabalho relevante para a historiografia da educação. De acordo com a compreensão de Cambi (1999):

[...] A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível. A memória torna-se assim a categoria importante do fazer história [...] (CAMBI, 1999, p. 35).

Nesse sentido, memória e história se relacionam e constroem pontes entre passado e presente, numa constante reflexão que favorece a escrita da história de acontecimentos educacionais, possibilitando a reconstrução de fatos históricos com suas continuidades e descontinuidades, buscando o preenchimento de lacunas provocadas pelo tempo. Portanto, o presente trabalho, metodologicamente fundamentado na história oral temática e na pesquisa bibliográfica, adotará o cruzamento de fontes, tanto escritas como orais.

A presente pesquisa de dissertação, intitulada: Reforma de Ensino de 2º grau na Conjuntura Histórica da Ditadura Civil-Militar (1964-1985): um estudo sobre as representações discursivas da lei nº 5692/71, teve por objetivo principal compreender as representações discursivas sobre a lei nº 5692/71, considerando o texto legal e as memórias dos sujeitos que vivenciaram a experiência educacional do 2º grau profissionalizante no cenário da ditadura civil-militar.

O trabalho buscou realizar um estudo sobre as representações discursivas sobre a Lei nº 5692/71, ou seja, compreender as representações contidas nos discursos legais apresentados pela legislação que orientou a Reforma de Ensino, como também as representações discursivas a partir das memórias dos sujeitos que vivenciaram a experiência educacional e esse momento histórico.

Interessa-nos entender as representações discursivas sobre a lei nº 5692/71, que estão presentes tanto na história (fontes escritas: legais, documentais, bibliográficas) como nas memórias (fontes orais: depoimentos de ex-participantes da Reforma de Ensino). Nesse sentido, pudemos refletir sobre os princípios que orientaram essa Reforma de Ensino: o da terminalidade e o da continuidade.

Para tanto, o conceito de representação de Chartier e os estudos sobre o conceito de memória foram fundamentais para compreendermos os discursos produzidos sobre a Reforma e o discurso da própria Reforma, ou seja, o texto legal. Desse modo, problematizaremos esta reforma de ensino buscando entender quais os discursos produzidos no contexto histórico em que ela se desenvolveu.

Perceber as memórias e a história dessa Reforma enquanto representações pressupõe que desejamos construir interpretações, de forma crítica, sobre esse acontecimento educacional. Nesse sentido, sabemos que o discurso histórico que foi construído está longe de representar o passado como de fato ele ocorreu, mas interpretações do que aconteceu, pois não temos como restituir em sua totalidade, a história. O que desejamos foi realizar uma reflexão pertinente desse passado, em uma narrativa representativa. Assim, sabemos que existe uma distância entre o passado e a escrita da história, entre o discurso e as práticas, entre a norma e o vivido, entre o posto e o apropriado.

Assim, o estudo buscou compreender as representações discursivas contidas na legislação que orientou a reforma de ensino de 2º grau, considerando seu princípio terminal, o qual representa a pré-determinação para o 2º grau, e as representações contidas nos discursos orais, ou seja, nos depoimentos de pessoas que vivenciaram a reforma de ensino.

A reforma de ensino de 2º grau foi idealizada e posta em prática nos governos militares. Tal reforma foi imposta com a lei nº 5692/71, tendo como princípio orientador, o terminal.

O princípio da terminalidade, no âmbito dessa reforma educacional, caracteriza o controle da educação para o mercado de trabalho. Na medida em que essa reforma constituiu-se obrigatoriamente profissional, o currículo por ela proposto também se moldou aos anseios do mercado de trabalho. Tal proposta revela-se como impedimento do acesso da maioria da população à Universidade.

Ou seja, grande parte da população não teria acesso a cursos de direção e de controle da sociedade, restando concluir o estudo de nível secundário que não era promissor à continuidade dos estudos, e que alimentava a expectativa dos estudantes no ingresso ao mercado de trabalho, que, entendemos, não admitiriam tantos trabalhadores.

A grande questão é que esse princípio terminal fundamenta-se na ideia de não conduzir a maioria da população para os altos cargos da sociedade, nem formar pessoas nos cursos superiores, pois isso resultaria numa sociedade mais crítica e atuante. Nesse sentido, conter a proliferação de estudantes nos cursos superiores constituía-se uma das melhores

iniciativas. O mercado de trabalho beneficiar-se-ia com isso. A grande questão é: será que essa proposta conseguiu efetivamente tal objetivo?

A educação promovida por esse grau de ensino, segundo a legislação que a orientou, pressupõe que a formação deveria estar pautada e subordinada à produção. Nesse sentido, o objetivo final a ser alcançado através da educação seria o mercado de trabalho. Assim, compreendemos o porquê da Reforma de ensino de 2º grau se apresentar como obrigatoriamente profissional e com caráter terminal.

Ora, a educação concebida por essa reforma não se apresentava preocupada com a formação para a cidadania, mas com uma formação que habilitasse para o mercado de trabalho. O princípio da terminalidade se caracteriza por atribuir à educação do ensino de 2º grau uma função terminal pré-determinada pela Lei 5692/1971.

A Lei 5692/1971 surge em um momento interessante em que a ditadura civil-militar encontra-se em sua “fase áurea da repressão” (GERMANO, 2011, p.159), ao mesmo tempo em que obtém maior apoio e legitimidade. Isso para além de ser um fato curioso, constitui-se preocupante.

Como uma sociedade que vivenciava um momento em que as liberdades fundamentais estavam submergidas, onde não apenas a ideologia dominava, mas também o uso da força/violência garantia as ações repressivas do governo autoritário, calou-se diante de uma lei que demonstrava o objetivo em perpetuar interesses econômicos, esquecendo a formação cidadã?

A resposta é simples: não havia espaço para questionamentos. Na verdade, a reforma de ensino de 2º grau foi criada num momento em que as mobilizações sociais foram fortemente combatidas. Movimentos sociais, estudantes e professores não podiam manifestar contrariedades a essa reforma de ensino, num contexto em que perseguições, torturas, desaparecimentos, mortes e violações cruéis aconteciam. Assim, houve um clima de passividade forçado pelo terror da realidade ditatorial.

Portanto, a Lei 5692/1971 que regulamentou a generalização e a obrigatoriedade do ensino profissional no ensino médio (2º grau) foi posta sem grandes combates ou questionamentos por parte de estudantes e de professores, pois ambos foram amortecidos pelo regime.

Soa-nos estranho que essa Reforma de ensino não tenha sofrido resistência por parte dos educadores da época, uma vez que na lei são perceptíveis seus propósitos e intencionalidades, disciplinando uma educação terminal que não contemplou a formação

cidadã da população a quem se destinava, mas se apresentou funcional e autoritária em suas implicações. Mas, não era fácil divergir, pois em risco estava a própria vida e a dignidade.

A passividade ou quietude dos educadores pode se justificar também pela Reforma de Ensino de 2º grau ter nascido numa “combinação de *medo* da repressão do Estado e de *euforia* em decorrência do crescimento econômico” (GERMANO, 2011, p. 160). Isto é, ao mesmo tempo em que a sociedade vivenciava um momento de autoritarismo, o crescimento econômico de certa forma legitimava o Governo. Além disso, vivíamos um período de maior repressão, na realidade, discutir e combater tal reforma representava uma questão de risco. Reiteramos, estávamos nos “anos de chumbo”.

É interessante pensar também, qual o sentido dessa lei para o contexto histórico. Podemos perceber que todas as leis educacionais/reformas elaboradas sob o regime civil-militar estavam predispostas à repressão e à manutenção da ordem, além disso, é evidente que o foco de preocupação dos governantes do período em questão estava no desenvolvimento econômico.

A legislação educacional deveria estar em conformidade com tais objetivos, de modo a educar para habilitar pessoas para o mercado de trabalho. No entanto, a formação crítica da realidade, ou seja, a formação de sujeitos de direitos, não apareceu como finalidade e proposta da educação nos Governos Militares.

Quando observamos que as reformas educacionais realizadas pelo Estado Civil-Militar estavam direcionadas à repressão, queremos assinalar que essa repressão é no sentido intelectual, de impedimento à verticalização dos estudos e da formação. Pois uma vez que o governo submete os alunos de Ensino de 2º grau à obrigatoriedade de uma educação profissional, tal disciplina sugere que os alunos não continuarão seus estudos e dificilmente ingressarão no ensino superior. Possivelmente, saindo do ensino de 2º grau “profissionalizados”, estariam mais aptos ao ingresso no mercado de trabalho.

Desse modo, essa reforma de 2º grau significou uma aliada aos interesses do governo militar vigente, que via na educação (em qualquer nível), um meio para formar trabalhadores passivos, até porque o desenvolvimento econômico era prioridade, pois a formação de sujeitos críticos e questionadores não seria interessante para aquele cenário.

Assim, essa reforma representa um retrocesso do ponto de vista da democracia, pois limitar a educação à profissionalização significa retirar dos estudantes envolvidos no processo o direito à formação nos demais níveis de escolaridade necessários para assegurar a igualdade entre cidadãos.

Ou seja, deixar de oferecer uma educação que possibilite a leitura da realidade, que questione os padrões impostos pela sociedade, que discuta os direitos humanos, etc., significa promover uma educação que deseja manter o desconhecimento dos sujeitos sobre a realidade que os cerca, conformados ao contexto em que estão inseridos.

Para a realização desse estudo, consideramos as literaturas existentes sobre o tema: documentos, leis, fazendo o cruzamento com fontes orais. Objetivamos compreendê-lo a partir do texto legal e das memórias dos sujeitos que vivenciaram essa reforma de ensino, não apenas a partir de documentos oficiais e acervo bibliográfico, mas também a partir de fontes orais (depoimentos). Dessa forma, o presente trabalho utilizou testemunhos de sujeitos que vivenciaram essa experiência educacional, como ex-alunos.

Nessa perspectiva, a memória constitui-se em um importante aliado para a construção da história a partir de novos olhares, oportunizando aos entrevistados a possibilidade de contarem sua versão que, muitas vezes, são desconsideradas, objetivando a conservação desse passado, enfrentando o esquecimento. Tais representações dos sujeitos possibilitaram a reflexão sobre a Reforma de Ensino e suas implicações.

Conservar o passado não significa restituir a história tal como aconteceu, até porque não é possível, pois a memória está em constante transformação e reelaboração. Conservar a história e enfrentar o esquecimento significa, portanto, não deixar que o que sobrou da memória de algum acontecimento seja completamente apagado, sem rastros, sem indícios, sem história.

Compreendemos que nosso objeto de estudo tem como importantes fontes o documento legal e os testemunhos. Assim, optamos por realizar um estudo que atento às representações contidas nos documentos e nas memórias, discutiremos sobre seus efeitos e resultados no âmbito do discurso e da prática. Além disso, desejamos repensar/refletir a própria realidade atual e suas permanências.

Este estudo, que se propôs a refletir sobre as representações discursivas sobre a lei nº 5692/71, não buscou apresentar todas as representações acerca dessa reforma de ensino, seja pelas representações discursivas escritas ou orais, até porque não seria possível, mas procurou problematizar sobre esta reforma, como ela foi idealizada através do discurso legal e, como de fato ocorreu na prática, a partir da representação oral. Assim, este objeto de estudo procurou contribuir no sentido de apresentar não apenas o que diz a legislação que regulou a reforma de ensino de 2º grau, mas também as versões de sujeitos comuns, dispostos a relatar de acordo com suas experiências, o desenvolvimento dessa reforma. Consideramos uma tentativa de trabalho que buscou um diálogo entre fontes, discursos e representações.

Por isso, esse trabalho traz à tona a história recente de uma reforma educacional que foi criada e desenvolvida num contexto histórico importante e ainda não desvelado completamente. Nesse sentido, a memória educacional dessa reforma deve ser reavivada, pois com o tempo será esquecida ou sofrerá seus efeitos.

Nesse arcabouço, devemos ficar atentos às características da memória, pois ela é seletiva. Conserva e apaga. Logo, a urgência de reconstruir acontecimentos educacionais (como a reforma de ensino de 2º grau), pois, na realidade, as pessoas não lembram mais, ou desconhecem sua própria história.

Nas palavras de Nora (1993, p. 14): “A necessidade da memória é uma necessidade da história”, assim, há essa necessidade de trazer à tona as memórias dessa Reforma de Ensino, uma vez que a história desse acontecimento precisa ser escrita, representada. Precisamos rememorar este acontecimento educacional.

Rememorar é diferente de comemorar. De fato, existem acontecimentos históricos que são comemorados, muitas vezes celebrados. Rememorar não implica uma atividade do historiador em trazer à tona aquilo que já é conhecido, porém, apresentar e problematizar o “escondido”, o esquecido, o “outro” lado da história (GAGNEBIN, 2009).

Nesse sentido, rememorar tem uma função social, pois são as preocupações do presente que, de certa forma, exige a retomada ao passado. Assim, “não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente” (GAGNEBIN, 2009).

Deste modo, rememorar a Reforma de Ensino de 2º faz-se crucial para compreender o próprio presente, em que temos uma reforma nesse nível de ensino tão problemática quanto esta do período da ditadura.³

Então, não resta dúvida da importância da memória na revisitação ao passado histórico. Contudo, precisamos ter em mente que a memória é transformação, transbordamento e subjetividade, cabe ao historiador atentar para as suas peculiaridades.

A reforma de ensino de 2º grau, ocorrida na ditadura civil-militar marcou a história da educação e, por isso, tais lembranças precisam ser preservadas e ao mesmo tempo apresentadas a quem desconhece. Pois realmente se desconhece sobre esta reforma, e, portanto, poucas pessoas conseguem compreender ou fazer relação com as próprias modificações e propostas atuais, como a Reforma de Ensino atual proposta através de Medida Provisória (MP 746/2016), pelo governo de Michel Temer. Ou ainda, a proposta da “Escola

³ Sobre esta reforma de ensino atual estaremos discutindo um pouco no último tópico do terceiro capítulo.

sem partido”. E com isso, esquecem ou mesmo não têm consciência de que as permanências históricas existem.

Ou seja, faz-se necessário restabelecer relações entre o presente e o passado através das memórias que permitem a reflexão, a análise, a problematização, numa busca constante de “verdades ocultas”, de versões que reconstroem e dão sentido a própria história. (THOMPSON, 1992). Pois “no âmbito da memória, estão os elementos básicos para a construção da história” (CARVALHO, 2013, p. 2). Nesse sentido, lembrar é preciso, pois o esquecimento favorece a repetição do passado e/ou a incompreensão do presente.

Cabe ressaltar que apesar do estudo supracitado referir-se a Reforma de Ensino de 2º grau regulamentada no ano de 1971, a delimitação do período histórico a ser estudado antecede os anos de 1971, exatamente para compreender quais as motivações que levaram a elaboração dessa reforma.

Portanto, definimos o recorte temporal de 1964 a 1985, pois se trata do início e término da ditadura civil-militar e, é nesse contexto, que a Reforma de Ensino de 2º grau é criada e desenvolvida, atendendo as restrições políticas do momento em que a política educacional foi pensada por tecnocratas e militares que estavam no governo. Assim, compreendemos que a educação foi desenhada de acordo com os interesses do Estado Civil-Militar, sua visão de mundo, de sociedade e de educação.

É nos finais dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 que o Brasil vivencia algumas reformas/criações importantes no campo educacional, tais como: a Reforma Universitária (Lei 5.540/68); a criação do MOBRAL (Lei 5.379/67); a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/71).

A cada governo, um modo de governar. Se tivermos um governo democrático, suas ações serão respaldadas na igualdade, no respeito, na justiça e na democracia. Se tivermos um governo autoritário, suas ações farão jus a suas ideias.

Assim, com o golpe autoritário de 1964, as reformas educacionais estavam de acordo com as ideias veiculadas pelos que governavam o país e também influenciadas por orientações externas, do próprio Estados Unidos da América, mas especificamente através dos acordos Mec-Usaid. Mudou-se o governo, mudaram-se as regras. A educação precisava adequar-se ao contexto político pós 1964. Foi o que aconteceu.

A Reforma de 2º grau estava de acordo com o novo modelo político-econômico constituído a partir de 1964. Nesse contexto, havia uma forte influência da Teoria do Capital Humano, apontando para uma formação para o desenvolvimento econômico, bem como para

a qualificação de mão de obra. Assim sendo, podemos compreender melhor o caráter compulsório do ensino profissionalizante proposto através do ensino de 2º grau.

Contextualizando, entre 1964 a 1985 tínhamos um Governo autoritário que interferiu desde a esfera econômica, onde se visou o aceleração do processo de industrialização, até a esfera educacional, com a preocupação da educação cívica do povo.

Durante o regime militar o poder não se limitou à função executiva, mas estendeu-se à função legislativa e judiciária. Dessa maneira, “o governo ditatorial não é refreado pela lei, coloca-se acima dela e transforma em lei a própria vontade” (STOPPINO apud GERMANO, 2011, p. 27).

A ditadura civil-militar brasileira durou por 21 anos, momento em que os militares se revezaram na presidência da República controlando a sociedade e estabelecendo seus interesses através do autoritarismo e da violência. Esse regime, caracterizado pela ausência da democracia, colocou a questão econômica em primeiro plano e para isso não atentou para quaisquer limites. O desenvolvimento capitalista e o crescimento econômico foram as principais preocupações nesse contexto, sem deixar de lado a grande concentração de renda.

Na verdade, tivemos nesse período grandes contradições, pois, de um lado o aceleração econômico, de outro, as profundas desigualdades sociais, econômicas, etc.. Momento em que muitas reformas educacionais foram feitas, que sem análise, aparentam uma preocupação com a educação. Porém, tal preocupação, na verdade, era uma preocupação com a manutenção da ordem iniciada em 1964.

Diante dessas questões, podemos perceber que para além do autoritarismo visualizado através da repressão e da violência, tivemos uma espécie de “violência silenciosa” no sentido de que a ideologia do contexto tratou de dominar e reprimir qualquer pensamento ou ação que não se moldassem às restrições político-econômicas do Estado Civil-Militar. Assim, “tudo o que não se adequasse aos interesses do capital internacional e nacional tinha que ser controlado – prática ditatorial” (ZOTTI, 2004, p.137).

Nesse sentido, a perseguição e a coibição tornaram-se uma prática comum, pois enquanto os militares estiveram no poder a luta contra os oposicionistas era contundente, de estudante a cidadãos almejantes de algum cargo público. Ideias ditas “comunistas” deveriam ser aniquiladas.

Para tanto, a legislação elaborada pelo governo demonstra a preocupação em assegurar tais atitudes antidemocráticas, provavelmente para combater as diversas formas de manifestação. Por isso, podemos afirmar que entre 1964-1985 o povo brasileiro vivenciou um período de violações de direitos, inclusive educacionais.

Aqui nos cabe destacar a Reforma de Ensino de 2º grau, temática de nosso estudo, que foi elaborada no auge da ditadura civil-militar, em que por um lado, tínhamos um momento onde predominava o crescimento econômico, a concentração de renda. Por outro lado, vivenciava-se o silêncio, a censura, o aumento das desigualdades, a arbitrariedade, a violação aos direitos humanos.

Diante dessa conjuntura histórica, justifica-se a necessidade de pesquisas no campo educacional que considere o contexto da ditadura civil-militar, pois além de ser um marco na história do Brasil, constitui-se um período caracterizado por importantes reformas educacionais que apresentam consequências nos dias atuais, porém, ainda muito carente de pesquisas.

Nessa perspectiva, observa-se a importância de estudos que analisem a Reforma de 2º grau e suas representações, considerando seu contexto, sua proposta e finalidades, e, bem como seu princípio terminal. Assim, o presente trabalho desejou contribuir com a historiografia da educação brasileira, numa proposta de pesquisa pertinente e, para tanto, buscou discutir este passado que encontra, ainda no presente, representações ou mesmo significados.

Buscam-se novos olhares, movidos pela criticidade e releituras sobre acontecimentos passados que apresentam continuidades e rupturas no tempo histórico, que têm sua importância, devendo ser retomados, analisados e reinterpretados, sendo necessário que sejam tratados e considerados parte de nossa história.

No que se refere ao ensino médio atualmente, rupturas ocorreram, pois, a reforma de ensino de 2º grau foi revogada, o que significa que a educação para esse nível de ensino não é mais obrigatoriamente profissional. Porém, não é difícil de compreender as continuidades, uma vez que podemos perceber que o olhar acerca da educação para o ensino médio ainda é de uma educação que habilite de alguma forma os sujeitos a ingressarem no mercado de trabalho e, para isso, a lei atual prevê a possibilidade de integrar o ensino técnico profissionalizante ao ensino médio, mas não compulsoriamente. Contudo, os discursos em torno de uma educação apenas técnica e não humanizadora/conscientizadora ainda estão presentes nas falas de nossos representantes atuais.

A política educacional proposta pelos militares durante a ditadura civil-militar estava envolvida pela negação da criticidade e do questionamento, numa proposta em que a ideologia que afrontasse os padrões de exigências dos governos militares seria banida, consubstanciando-se todo um ideário representativo de legitimidade na disciplina Educação Moral e Cívica.

Atualmente, observamos que a luta por uma educação funcional e para o “desenvolvimento” é cada vez mais aclamada, a ponto de nossos representantes legais desejarem uma “escola sem partido”, ou seja, uma escola engessada. A nosso ver, muitas das propostas patriotista, nacionalista e autoritária dos anos do regime militar, têm encontrado apoio e permanências nos dias atuais.

Por isso, mais do que refletir sobre o passado da reforma de ensino de 2º grau, faz-se necessário pensar o nosso presente, porque o desconhecimento ou mesmo a negligenciamento de nossa história permite que as continuidades sejam cada vez mais afloradas, de um passado que ainda se faz presente. De um presente que ainda tem muito do passado, por não ter sido reparado.

Apesar da Reforma de Ensino, e suas representações discursivas, que foi objeto dessa pesquisa, constituir-se em importante temática de estudos, percebe-se o desconhecimento desse passado histórico educacional, suas permanências e suas rupturas. Por esta razão, a necessidade de estudar, de compreender e de problematizar acerca desse tema.

Para compreender a Reforma de Ensino de 2º grau, precisamos adentrar na conjuntura histórica em que essa reforma aconteceu, uma vez que os acontecimentos não estão desconectados, mas se relacionam entre si em todas as esferas e dimensões, seja política, cultural, econômica, educacional, etc.. Assim, foi necessário recorreremos a seu contexto histórico e as relações aí processadas.

Como mencionado, entre os anos 1964 a 1985, o contexto brasileiro foi caracterizado por um momento de grande repressão e controle social, pois o país nesse momento se encontrava sob a ditadura civil-militar.

O Brasil, assim como vários outros países da América Latina, estava sendo governado por militares que progressivamente foram ganhando força até controlar de forma autoritária e repressiva todos os âmbitos da sociedade, sem deixar de lado, fundamentalmente, as políticas educacionais. Nas palavras de Germano: “O controle militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos de vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional” (GERMANO, 2011, p.19).

Sob influências internacionais, o Brasil vivenciava um momento em que a doutrina da “Segurança Nacional” era defendida. Criar um governo forte e poderoso era a grande meta, nem que fosse através da dominação e do autoritarismo. Afinal, o que importava mesmo era o desenvolvimento econômico do país.

Diante desse contexto de repressão política, social, de “rompimento” com a democracia, parece-nos que a Reforma do Ensino de 2º grau apresenta-se como mais uma reforma educacional autoritária, criada com o objetivo de atender a esse governo autoritário que atribuía à educação o dever de contribuir com o desenvolvimento econômico, fundamentado no modelo econômico proposto pelo governo militar. De acordo com Cunha e Góis (1985, p. 62): “A política educacional da ditadura teve no “ensino profissionalizante” uma das suas “realizações” mais ambiciosas”.

Assim, consideramos que a política educacional do Estado Militar objetivou a construção de sujeitos trabalhadores, uma vez que a educação passou a ser subordinada à produção devido ao caráter profissionalizante a ela delegado.

Vale ressaltar, que a Lei 5692/71, a qual regulamentou a reforma de ensino de 2º grau, apresenta-se com um discurso igualitarista, fazendo-se necessário analisar o que está por trás da profissionalização para todos, onde a própria lei torna universal e obrigatória a profissionalização do ensino de 2º grau (GERMANO, 2011).

Dessa forma, alguns questionamentos foram formulados para tentar compreender as representações contidas na lei e nos depoimentos orais, o princípio terminal da reforma de ensino de 2º grau: qual a intenção desse reforma de ensino que se declarou terminal e compulsoriamente profissional? Quais as representações sobre a política educacional a nível médio foi propagada pelos militares? Como o texto legal e as memórias representam esta reforma? Por que a proposta de terminalidade para o ensino de 2º grau naquele cenário histórico?

São questões como essas que nos inquietaram e que nos estimularam a pesquisar sobre a Reforma de Ensino de 2º grau, fazendo-se relevante um estudo que privilegiasse o contexto da ditadura civil-militar, tendo em vista sua importância para a história educacional do Brasil e as fortes implicações nas políticas educacionais do período.

Ao optarmos por realizar uma pesquisa na qual memória e história se articulam e contribuem para a escrita da história, enfatizamos que o fato histórico educacional (a reforma de 2º grau, Lei 5692/71) está sendo analisado não apenas a partir de fontes escritas, mas considerando outras fontes necessárias para melhor interpretação daquele acontecimento, valendo-se principalmente das fontes orais.

Com efeito, a metodologia utilizada atendeu a esses objetivos, como também ao reavivamento das memórias individuais e coletivas, pois foi utilizado o conjunto de procedimentos da História Oral temática, que se encontra no campo das pesquisas qualitativas. A história oral temática constitui-se em um ramo da metodologia da História

Oral, pois de maneira objetiva procura através de um questionário compreender determinado evento histórico ou assunto específico (BOM MEIHY, 1996).

Assim, o trabalho foi marcado pela hibridez de fontes, onde fontes escritas (bibliográficas, documentais, legais) e orais (depoimentos) dialogam, numa constante problematização e complementação para melhor compreender as representações discursivas da reforma de ensino de 2º grau.

Vale salientar, que essa metodologia moderna (História Oral) e aparentemente fácil de trabalhar tem ganhado cada vez mais espaço nas pesquisas brasileiras, onde seus métodos rigorosos acoplam um conjunto de procedimentos premeditados que requer do pesquisador preparação e conhecimento de seu uso. Conforme menciona Bom Meihy (1996, p. 13): “[...] se engana pensar que qualquer pessoa despreparada metodologicamente e munido de um gravador estaria fazendo história oral”.

Assim, os procedimentos propostos pela história oral são alternativas ao diálogo/análise entre documentos escritos e as versões dos sujeitos. Ou seja, ao empregar a história oral, possibilitamos que as versões dos que participaram de um determinado evento possam ser historicizadas, podendo apresentar suas memórias a partir de um acontecimento vivido que muitas vezes não encontramos na documentação escrita.

Neste trabalho, os colaboradores foram ex-alunos, que estudaram no período de vigência da Reforma.

Entrevistamos 5 (cinco) pessoas que foram alunos da reforma de ensino de 2º grau à época que, voluntariamente, participaram da pesquisa e depuseram sobre esse passado, contando suas versões, suas experiências. As entrevistas ocorreram de acordo com o interesse do colaborador, umas na própria Universidade Federal da Paraíba, por eles serem atualmente alunos da instituição. Ou mesmo, na residência do colaborador. Os entrevistados foram: Verônica Alves Madruga; Tais Jussara de O. Guedes Isidro; Gilvan Alves Neves; Lúcia Santos de Lima, que reside em Caaporã/PB; por fim, a Professora Dra. Grinaura Medeiros de Moraes, da UFRN.

Tais entrevistas⁴ possibilitaram a aquisição de alguns documentos que ajudaram na análise do último capítulo: certificados e históricos escolares.

A história oral pode complementar os documentos escritos, contribuindo para a compreensão dos aspectos subjetivos de um determinado acontecimento, se apresentando como forma de apreensão das experiências de pessoas dispostas a falar. Com a utilização da

⁴Encontra-se em apêndice o questionário que norteou as entrevistas.

História Oral, cidadãos comuns, grupos considerados marginalizados, etc., ganham espaço na escrita da história através de seus testemunhos, fruto de experiências vivenciadas, podendo expor suas representações sobre o seu passado que é individual, mas também coletivo.

Enfim, para a realização desse trabalho foi necessário o estudo de fontes bibliográficas que tratam do contexto histórico em que se desenvolveu a reforma de 2º grau; documentais, como a legislação, entre outros, e, fontes orais: realização de entrevistas (depoimentos) com alunos que vivenciaram a Reforma de Ensino.

Com isso, buscamos realizar o cruzamento de fontes para uma melhor compreensão do objeto de estudo e seus resultados para a educação, culminando neste trabalho, no qual se pretendeu refletir sobre as representações discursivas da Reforma de Ensino de 2º grau (Lei 5692/1971).

Portanto, para a construção da narrativa sobre a Reforma de Ensino de 2º Grau, dividimos este trabalho dissertativo em três capítulos, procurando responder aos seguintes objetivos específicos: Refletir sobre a Reforma de Ensino de 2º grau, considerando seus antecedentes históricos e o período em que se desenvolveu; Analisar as representações discursivas da Reforma de Ensino de 2º grau, lei nº 5692/71, considerando o texto legal e as memórias dos ex-participantes dessa Reforma; Investigar as contribuições, permanências e/ou continuidades para a educação brasileira atual, resultantes dessa reforma de ensino de 2º grau.

No texto *introdutório*, que apresenta uma rememoração da trajetória da pesquisa, situamos o objeto de estudo, os aspectos teórico-metodológicos e o contexto histórico, as fontes escolhidas e os objetivos que orientaram a pesquisa.

No capítulo *Estado Militar e Educação Brasileira: a Reforma de Ensino de 2º grau (lei 5692/1971)* procuramos refletir sobre os antecedentes da reforma de ensino, focando nas reformas educacionais desencadeadas na Era Vargas à Lei nº 4024/61. Discutimos, ainda, sobre o contexto histórico em que se desenvolveu a reforma de ensino de 2º grau e suas modificações, problematizando sobre as implicações das Reformas de Ensino desenvolvidas durante o regime militar, também abordamos sobre a influência da Teoria do Capital Humano e a pedagogia tecnicista na reforma de ensino de 2º grau.

No tópico *Memórias da Reforma de Ensino de 2º grau: representações discursivas da lei 5692/71* tratamos sobre as representações discursivas sobre a Lei 5692/71, tanto as do texto legal como as das memórias dos ex-participantes dessa reforma. Para isso, utilizamos o conceito de representação de Roger Chartier (1991). Retomamos a discussão sobre a proposta legal e pedagógica da reforma, considerando os documentos escritos e as memórias dos ex-participantes para melhor compreender como ocorreu tal reforma.

As *Considerações Finais* apresentam sobre a importância de rememorar esta reforma de ensino de 2º grau, tanto pela importância do contexto histórico quanto pela necessidade de não esquecer este passado. Enfatizamos, ainda, sobre a continuidade dessa reforma de ensino e suas representações, em que não se constitui em algo alheio a realidade atual, destacando que as reformas da Era Vargas e a Reforma de Ensino de 2º grau aprofundaram a compreensão da educação para a produtividade. Refletimos também sobre as permanências dessa reforma ou de sua ideologia no contexto atual.

Para tanto, tivemos a contribuição e a fundamentação de autores, tais como: Germano (2011), Zotti (2004), entre outros que tratam sobre o contexto histórico da Ditadura Civil-Militar e sobre a Reforma de Ensino de 2º grau. Já Bosi (1994), Halbwachs (2006), Chartier (1991) são teóricos que tratam sobre a história e a memória, sendo o último que trata do conceito de representação. Autores que subsidiaram a compreensão das memórias dos ex-participantes da Reforma do Ensino de 2º grau: Bom Meihy (1996a, 1996b), Thompson (1992), e que abordam sobre a metodologia que foi utilizada.

Por fim, reiteramos, ainda, que o projeto que originou esta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFPB e por este aprovado. Esse fato além de legitimar a pesquisa, assegura o caráter ético da investigação que envolve seres humanos.

2 ESTADO MILITAR E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A REFORMA DE ENSINO DE 2º GRAU (LEI 5692/1971)

O que parece insuportável é a ideia de que mesmo os crimes mais atrozes possam cair em esquecimento, de que mesmo o horror possa se transformar em pó [...] (LORINGA, 2009, p. 32).

O compromisso com a memória deve ser uma responsabilidade de todo historiador, mas também de qualquer cidadão. O dever de lembrar deve ser algo constante em nossa vida social, a fim de não permitir que acontecimentos, especialmente os mais dolorosos e cruéis, possam cair nas armadilhas do esquecimento. Temos o dever de não esquecer, pois trazer à tona a memória histórica constitui-se uma forte arma a favor da conscientização, da resistência, na luta pela democracia em seu sentido mais amplo.

Sabemos que a violência é uma realidade e que não é uma particularidade do Brasil. Não obstante, em nosso país, marcas da violência e da repressão promovidas pelo Estado Militar entre 1964 a 1985, podem ser caracterizadas como a mais cruel, pois houve nesse período uma violência institucionalizada, garantida por lei.

O curioso é que esta violência era realizada em nome da “democracia”, da “ordem” e do “progresso”. As torturas e perseguições foram uma realidade que nos faz pensar na frieza e desumanização com que os militares atuaram. De fato, foi um período em que se favoreceu e possibilitou a degradação do valor humano e o desrespeito à dignidade humana.

Contudo, inicialmente neste capítulo, apontamos os acontecimentos históricos que precederam a ditadura civil-militar (1964-1985), detendo-se principalmente nos fatos educacionais. Abordaremos do período da Era Vargas (1930-1945) à Lei nº 4024/6, focando nas principais reformas no campo educacional, em especial no nível de ensino secundário.

Nesse sentido, refletiremos um pouco sobre o dualismo educacional que se intensificou através das reformas do Governo de Getúlio, tais como a reforma de Francisco Campos e as Reformas das Leis Orgânicas de Ensino, problematizando sobre suas implicações, sobretudo no que se refere ao ensino secundário. Discutimos também sobre a Lei nº 4024/61 apontando algumas modificações realizadas pela LDB às reformas mencionadas.

Em seguida, abordaremos o cenário histórico da ditadura civil-militar, discutindo um pouco sobre como o Estado autoritário operou em todos os âmbitos da sociedade. Apresentaremos como tal conjuntura histórica atuou diretamente nas políticas educacionais, dentre as quais enfatizaremos a contribuição dos acordos MEC-Usaid que influenciou no processo de reformulação no setor educacional. Dentre as ações, da chamada “Revolução” de

1964, reformou-se o Ensino Universitário, o Ensino de 1º e 2º graus, e criou-se o MOBRAL (1967-1985).

Refletiremos sobre essas reformas educacionais, em especial, ressaltaremos a proposta educacional da reforma de ensino de 2º grau, num diálogo em que objetivamos compreender os interesses econômicos por trás de sua ideologia tecnicista.

2.1 ANTECEDENTES DA REFORMA DE ENSINO DE 2º GRAU (LEI 5692/1971): DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DA ERA VARGAS À LEI Nº 4024/61

A Era Vargas, como ficou conhecido o período em que Getúlio Vargas esteve no comando do governo brasileiro, iniciou-se pela chamada Revolução de 1930. Durante a época em que Vargas esteve no poder de 1930 a 1945⁵, quinze anos, o país vivenciou muitas modificações no cenário político, econômico, social e educacional. De fato, Vargas foi o homem que deteve o controle do país, ocupando a posição de presidente por mais tempo na história do Brasil.

No campo educacional, Vargas atuou com objetivos precisos e bem articulados, tendo seus interesses voltados para a classe dominante do momento, e com isso, efetuou mudanças nesta esfera, se apropriando do viés econômico como ponto de partida, uma vez que a educação neste período visava atender as demandas econômicas da época. Nesse sentido, Vargas colocou em sua pauta política as questões sociais, especialmente, a educação.

Para alguns autores, como Romanelli (2014), Vargas fortaleceu ainda mais o capitalismo, observando na educação um meio para atender ao desenvolvimento do país. Assim, a própria Revolução de 1930 estabelecia como meta a implantação do capitalismo de forma definitiva (ROMANELLI, 2014, p. 49). Diante disso, a educação gerada nesse contexto foi embasada nos princípios capitalistas que permitiriam a médio/longo prazo o aprofundamento das desigualdades sociais.

Assim, percebemos que os discursos sobre a preocupação com a educação esteve presente neste governo, como esteve durante o governo dos militares. Além disso, estava

⁵ O autor Ghiraldelelli Jr. didaticamente divide a Era Vargas em três períodos: “Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 (o ‘governo provisório’); Getúlio Vargas no poder após a promulgação da Constituição de 1934; Getúlio Vargas no poder após o golpe de 1937, no qual ele permaneceu, então, como ditador, à frente do que chamou de ‘Estado Novo’, cujo fim se deu em 1945” (GHIRALDELLELLI JR, 2003, p.27).

nitidamente no “Programa de Revolução” de Vargas a preocupação com a educação para servir ao mercado de trabalho, sendo essa educação vista como mecanismo para produção.

Tanto no contexto do governo de Vargas como na conjuntura da ditadura civil-militar a preocupação com a educação ocupa um lugar relevante nos discursos, formulando representações de que a educação constituía-se um problema nacional, o que possibilitou cada vez mais a interferência desses governos federais em todos os níveis de educação. Segundo Horta (2010), ainda na Era Vargas, a concepção de educação como um “problema nacional” posteriormente torna-se um problema de segurança nacional.

A educação como um problema de segurança nacional não apenas permeou a política educacional durante o regime militar, como determinou as modificações em todos os níveis de educação, especialmente a Reforma de Ensino de 2º grau. O fato é que as representações discursivas sobre a Reforma de Ensino de 2º propagadas pelos governos militares estavam respaldadas nessa compreensão de que a educação precisava ter a atenção devida, pois se tratava de uma questão de segurança e controle.

Daí a importância de trazer à tona o contexto do período Vargas, pois há ligações ou mesmos raízes das modificações ou aperfeiçoamentos ocorridas durante o governo dos militares. A realidade é que o governo de Vargas, sobretudo no Estado Novo, (bem como na ditadura após 1964) o sistema educacional é colocado “a serviço da implantação da política autoritária.” (HORTA, 2010, p. 282)

Discutiremos mais detalhadamente sobre a educação neste importante período, em que as modificações na educação alcançaram também o ensino médio, tendo impacto direto neste nível educacional, enfatizando sobre o aprofundamento no dualismo educacional brasileiro. Este dualismo, enraizado no sistema capitalista, nada mais foi do que dois tipos de educação, uma para os pobres e outra para as elites.

Não podemos ser ingênuos de pensar que esse dualismo educacional nasceu durante a Era Vargas, mas podemos afirmar que as políticas educacionais deste período, conseguiram agravar ainda mais esse processo de segregação educacional.

O Brasil tem em sua história marcas que denotam que a educação nunca foi uma prioridade, e a dificuldade das pessoas em terem acesso a escolarização sempre foi uma realidade, excepcionalmente para os que não detêm/detinhavam posição ou renda privilegiada.

Na realidade, podemos perceber que nossos representantes ao longo da história nunca atuaram em favor do povo, mas as elites sempre estiveram em busca de seus próprios interesses. Nessa perspectiva, podemos observar que desde o período jesuítico, já havia a

educação dualista, em que uma estaria voltada para a educação dos índios e outra para os filhos dos colonos.

Em outros momentos históricos, esta divisão por classe também foi uma marca em nosso “sistema” (mesmo quando o sistema educacional ainda não se delineava). Pessoa (2015) destaca a Primeira República como sendo um período caracterizado por essa divisão, enfatizando sobre como se deu o processo educacional neste contexto.

O processo educacional desenvolvido na Primeira República expressa claramente características dessa sociedade ambígua, que mantinha uma postura inovadora, porém ao mesmo tempo mantenedora de velhos sistemas, preservando a herança elitista e dual que sempre esteve presente na história da educação brasileira. No percurso educacional do país, nota-se que em alguns momentos a educação contribuiu para a afirmação dos poderes políticos, em outros para o bem da economia ou das classes dominantes, todavia em praticamente nenhum momento a educação é pensada com o fim de favorecer de maneira geral e efetiva a população brasileira (PESSOA, 2015, p. 14-15).

Portanto, sabemos que a história da educação foi marcada por essas diferenças de oferta da educação, a qual nunca foi pensada para favorecer os cidadãos, que correspondem a grande massa, ao contrário, esteve sempre dividida, atendendo a interesses hegemônicos, numa proposta dual que promove a desigualdade. Ora, não procurando cometer anacronismo, mas fazendo uma pequena reflexão, durante o governo dos militares a educação não apenas deu continuidade a uma educação elitista, como aprofundou tal proposta. A reforma de 2º grau demonstra perfeitamente a permanência histórica de que era preciso manter a dualidade no sistema educacional.

O dualismo educacional apresentou-se na Era Vargas de maneira mais sistematizada, até mesmo pelas condições do contexto histórico, tendo em vista que nesse período o país vivenciava em sua plenitude o processo de urbanização e industrialização, o que tornava essa dualidade ainda mais intensa e perversa.

A Revolução⁶ de 1930 ocorreu exatamente por implicações anteriores a esta data. Na realidade uma série de conflitos e desgastes políticos colocaram Vargas no comando da República, resultado de insatisfações surgidas desde 1920.

A Primeira República não atendeu aos anseios da sociedade, especialmente, da classe dominante. Almejava-se uma liderança que realizasse modificações em diversos setores, inclusive na educação, uma vez que se desejava um governo modernizador para o país.

⁶ Sempre que um dado momento histórico, o qual marcado por mudanças e conflitos de poder, ocorra alternância de representante sendo justificado como Revolução, é necessário que fiquemos atentos, pois pode ser que este período tenha sido de fato, um golpe!

Vargas, sempre atento a tudo e como um bom articulador, mostrou-se ideal para liderar a Revolução que daria início a Segunda República.

No que concerne ao ensino secundário (médio) na Primeira República, veremos que este nível de ensino estava destinado às elites, para que posteriormente, os mesmos pudessem ingressar no ensino superior. Para a população pobre, o ensino primário pouco se era ofertado, e nem todos detinham a oportunidade de estudar.

Na Primeira República o dualismo educacional já era uma realidade e tinha como instrumento dessa ambiguidade o ensino secundário, no qual, apesar de passar por várias reformas, permanecia com o inalterado objetivo de preparar as elites para o ensino superior, enquanto a população limitava-se a frequentar escolas sem nenhuma estrutura física e pedagógica, o que na maioria das vezes impossibilitava a permanência, dando lugar a um alto índice de evasão (PESSOA, 2015, p. 21).

Assim, compreendemos que antes da Segunda República, a educação e sociedade estavam caracterizadas pela dualidade. Contudo, mesmo após este período, essa situação educacional continuou a existir. Romper com essa estrutura que vinha se estabelecendo era um legado para as gerações posteriores.

Diante do exposto, esclarecemos que foi durante o governo de Vargas que medidas em favor de um sistema de ensino nacional foi desenvolvido, o que foi essencial para que hoje a educação fosse de caráter nacional articulado.

O fato é que Vargas de 1930 a 1945 atuou tanto autoritariamente, como realizou medidas significativas no país, em diversos setores: econômico, social, político e educacional. Reiteramos, Vargas investiu intensamente na industrialização, na infraestrutura e urbanização do país.

Nessa conjuntura, cada vez mais a produção industrial aumentava em detrimento da produção agrícola, haja vista que a população cada vez mais vivenciava a saída da zona rural para urbana e adentravam nas indústrias, culminando em reivindicações tanto em prol da melhoria nas condições de trabalho, como também por educação (ROMANELLI, 2014).

Podemos afirmar que a década de 1930 apresentava paradoxos interessantes, pois o Brasil vivenciava um momento de crise ao mesmo tempo em que crescia. Assim, o Brasil através de seus recursos, superou a crise mundial da década de 20 que tanto lhe atingia. Tais recursos sobrevieram por duas razões: “da acumulação primitiva de capital e ampliação crescente do mercado interno” (ROMANELLI, 2014, p. 50).

Deste modo, foi através de um movimento armado, objetivando reajustar a política e a economia a ordem capitalista, que Vargas assumiu o poder provisoriamente, fundamentado na ideia de modernizar o Brasil de sua condição ultrapassada em relação a outros países.

As relações de trabalho nascidas do capitalismo industrial, que se desenvolvia após a Revolução de 1930, resultaram na necessidade de expansão do ensino, pois na medida em que os trabalhos nas indústrias brasileiras aumentavam, crescia a demanda por educação, e novas exigências educacionais iam surgindo.

Considerando o surgimento dessas novas demandas em resposta ao Capitalismo industrial, as discussões em torno da erradicação do analfabetismo vão ganhando espaço, pois o analfabetismo era visto como um mal que impedia o desenvolvimento. Nesse sentido, ler e escrever teve uma funcionalidade para o trabalho, que não mais predominantemente rural, mas em que o industrial se alargava e impunha qualificação.

Certamente, não foi de forma imediata que a população brasileira atentou-se em reivindicar por educação, já que não percebia grande contribuição dela para sua vida prática, especialmente quando os setores econômicos ainda estavam estancados no setor agrícola. Porém, com as indústrias, a demanda por educação cresceu, tornando-se uma necessidade, uma vez que afetaria diretamente na forma de trabalho.

Neste sentido, reforça-nos Pimentel e Freitas (2012):

O momento histórico tornava imperiosa a necessidade de mudar. Eliminar o analfabetismo era a palavra de ordem; era preciso preparar o trabalhador urbano para o concorrido mercado de trabalho. O sistema de ensino existente era para atender a elite e não respondia às aspirações do momento (PIMENTEL; FREITAS, 2012, p.935).

Diante disso, afirmamos que a promoção do capitalismo na sociedade brasileira caminhou juntamente com a necessidade de expansão da educação, embora isso não tenha significado que a educação e empregabilidade alcançaram a todos. Ao contrário, a democratização do ensino não ocorreu de fato, e nem mesmo as elites do período desejam tal movimento, restando apenas à criação e iniciativas para “conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter elitista” (ROMANELLI, 2014).

No entanto, após a Revolução de 1930, a educação começa a ser problematizada e reconhecida enquanto uma questão de cunho nacional, tendo a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública como uma das medidas importantes para isto.

O então ministro da educação, Francisco Campos⁷, baixou decretos importantes que atingiram diretamente a educação. Embora a educação primária não tenha recebido a atenção necessária, o ensino secundário e superior obteve visibilidade nesses decretos.

Não nos admira que tenha sido assim, pois a preocupação com a educação no Brasil tende a começar de cima para baixo. Por que será? Aos leitores indicamos que façam suas reflexões e tirem suas próprias conclusões.

Abaixo se encontra listados os seis decretos, os quais ficaram mais conhecidos como as leis de Campos:

- 1) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; 2) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil; 3) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade de Rio de Janeiro; 4) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre o ensino secundário; 5) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; 6) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (ROMANELLI, 2014, p. 132).

Como se vê, ainda no governo provisório houve um esforço para estabelecer um sistema educacional nacional, e essa primeira reforma ao criar o Conselho Nacional de Educação demonstra tal interesse.

Mas não só isto, a reforma também elucida os interesses políticos da época, em que o pensamento sobre a ligação entre educação e desenvolvimento econômico começava a ser articulada, mesmo que ambos não tenham progredido democraticamente, e, a educação não tenha alavancado, em termos de qualidade e quantidade, consistentemente e satisfatoriamente no cenário brasileiro do período.

As reformas realizadas após 1930 foram certamente influenciadas pelo movimento renovador que tinha como principal bandeira a Escola Nova, mas a realidade é que essas reformas foram resultados do conflito entre o pensamento conservador que já influenciava e direcionava as políticas educacionais da época, e essas novas propostas (ROMANELLI, 2014).

A Escola Nova significava uma nova percepção sobre a educação, propondo mudanças estruturais e ideológicas neste campo. Tal proposta não só agitou muitos

⁷ Primeira gestão do Ministério de Educação e Saúde Pública foi de Francisco Campos, que atuou de 1930 a 1932, durante os primeiros anos do governo provisório de Getúlio Vargas. Na primeira gestão de Francisco Campos ele realizou as reformas conhecidas como Leis de Campos.

educadores/pensadores do período, como conquistou muitos adeptos a esta ideologia, cujo modelo derivou-se de outros países.

Esse movimento renovador, ligado a Associação Brasileira de Educação (ABE), influenciou diretamente na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Os intelectuais que elaboraram esse manifesto “ao povo e ao governo” lutavam por mudanças importantes para a educação do país, tais como: a gratuidade, a coeducação, a laicidade e a obrigatoriedade do ensino.

Nesse sentido, este documento constituiu-se, e ainda constitui-se, um dos documentos mais importantes da história porque “é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública” (SAVIANI, 2004, p. 33). Vale salientar, que o fato desse pensamento renovador ter influenciado as reformas não significou que suas reivindicações foram totalmente atendidas.

Contudo, foi a partir dessas reformas que o Brasil caminhou em direção à construção de uma política educacional nacional, especialmente no nível secundário que até então “não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico” (ROMANELLI, 2014, p. 133).

O ensino secundário proposto pela reforma de Francisco Campos através do decreto 19.890/1931 e solidificado pelo decreto 21.241/1932, apresentou-se claramente como uma reforma necessária em que estruturou este ensino a nível nacional, e deste modo, o ensino abrangeu dois cursos seriados: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos.

Além disso, constituiu-se a frequência obrigatória, a requisição de que fosse preciso estar habilitado no ensino secundário, para o ingresso ao ensino superior, criando-se também a carreira de inspetor e equiparação de escolas (PIMENTEL; FREITAS, 2012). A grande questão que se estabelece em meio às transformações, é quais são seus desdobramentos e finalidades, ou seja, para que e para quem serviu esta educação.

Ao estabelecer esses dois ciclos, quais sejam o fundamental e o complementar, basicamente o poder público instituiu duas modalidades de educação. Isto é, a educação proposta pelo currículo do ciclo fundamental permitia a formação básica mais geral, enquanto o complementar destinava-se a uma formação, digamos, mais específica, preparatória para alguns cursos superiores.

Enfatizamos que a educação secundária não se destinava para os trabalhadores, para os pobres, não obstante, seu caráter elitista era evidente, uma vez que nem todos os pobres

conseguiram ter acesso à educação primária, quanto mais ao ensino secundário. Isso significa que mesmo com as reformas pós-1930, o ensino secundário brasileiro com todo seu currículo e processo de seletividade, destinava-se para formação das elites.

Por outro lado, havia os cursos profissionalizantes. A reforma de Francisco Campos regulamentou apenas o ensino do comércio. Tais cursos, a nível médio, não se articulavam com o ensino secundário, e ainda, não tornavam possível o acesso à educação superior, haja vista que apenas o ensino secundário possibilitaria tal ingresso (ROMANELLI, 2014).

Nessa perspectiva, faz-se visível o dualismo educacional existente nesse período, pois pouquíssimos entravam no ensino superior e os que ingressavam era a minoria da população que cursara o longo ensino secundário, cujo público correspondia à parte aristocrata da sociedade brasileira.

Aos que tiveram acesso aos cursos profissionalizantes, restava atender a demanda por trabalhadores que suprissem a necessidade de uma sociedade cada vez mais industrial e urbana.

Nesse sentido, Pimentel e Freitas (2012) argumentam que:

As mudanças feitas nos rumos da educação a partir de 1930, ainda, refletiam as contradições entre o antigo e o moderno. Surgiu uma escola dual. De um lado, uma escola preparando para carreiras universitárias, do outro, escolas preparando a força de trabalho. Eram escolas para as classes médias e ricas e outra diferenciada, para os mais pobres, os trabalhadores. Por isso, o sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes (PIMENTEL; FREITAS, 2012, p. 936).

O que podemos observar nas reformas desenvolvidas a partir da Revolução de 1930 é que há conflitos nas esferas políticas, sociais e econômicas, que direcionaram as iniciativas no campo da educação. Tais conflitos referem-se ao jogo de interesses surgidos no contexto histórico em questão, pois em primeiro lugar, as classes dominantes precisavam ainda mais da educação superior, e o ensino secundário faz parte desse processo, em segundo lugar, o setor econômico demandava cada vez mais exigência educacional, e em terceiro e último lugar, a população compreendia, gradativamente, a importância da escolarização para sua vida.

No entanto, as reformas demonstraram interesse maior em investir em ações direcionadas a formação da elite brasileira, não obstante, tinham conhecimento que a população menos favorecida precisava de educação, ainda que com objetivos diferenciados.

Não que a intenção das reformas fosse promover a educação democraticamente, mas possibilitar a expansão educacional com base na situação econômica da época. Ou seja, a política educacional estava diretamente ligada ao fortalecimento do capitalismo, presente na

política econômica, o que comprova que educação, economia e política estão sempre atreladas.

Posteriormente, tivemos uma reforma proposta pelo ministro da Educação e Saúde pública Gustavo Capanema, conhecida como a “Reforma de Capanema”⁸, também chamada de Leis Orgânicas de Ensino. Tal reforma aconteceu no período final da “Era Vargas”, durante o Estado Novo.

Diante da proposta legal dessa reforma, podemos afirmar que a mesma corroborou com a educação elitista e conservadora já vivenciada no Brasil, aprofundando ainda mais a desigualdade social já existente, que se firmara por meio das políticas educacionais anteriores, agravando-se nessa perspectiva, especialmente no que se refere ao ensino secundário, embora seja necessário considerar que foi a partir dessa reforma que se delineou um sistema educacional nacional mais concreto.

Esta reforma aconteceu no decorrer do período em que Vargas governou o país enquanto ditador, quando estabeleceu-se uma constituição igualmente autoritária, a Carta Magna de 1937. Ou seja, a constituição mais democrática, até mesmo no que se refere à educação, a de 1934, deu lugar a uma constituição arbitrária, em todos os aspectos, inclusive no que diz respeito ao direito educacional.

Ghiraldelli (2003) em suas palavras expressa melhor esta situação, a qual afetou diretamente a educação brasileira, deixando claro o retrocesso ocorrido com a substituição da constituição:

O ordenamento democratizante alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. Também a gratuidade do ensino, conseguido na Carta de 1934, ficou maculada na Constituição de 1937 (GHIRALDELLI, 2003, p. 82-83).

Destarte, é neste cenário que as Leis Orgânicas são baixadas, e, portanto, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, através do Decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942, esteve por sua vez, alinhada ao novo momento na história e a nova constituição de 1937.

Os decretos postos em execução nos últimos anos do Estado Novo foram os seguintes:

A) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Industrial; B) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: - Cria o Serviço nacional de Aprendizagem Industrial; C) Decreto-lei 4.244, de 09 de abril de 1942: - Lei Orgânica do Ensino Secundário; D) Decreto-lei 6.141, de 28 de

⁸É conhecida como “Reforma de Capanema”, pois tal reforma foi criada pelo então ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema.

dezembro de 1943: - Lei Orgânica do Ensino Comercial (ROMANELLI, 1986, p.154).

Ressaltamos que, dado ao contexto histórico desses decretos, tais iniciativas estão em conformidade com o pensamento elitista e conservador do momento, consequentemente de natureza autoritária. Assim, ancoradas nos princípios econômicos, patrióticos e desenvolvimentista.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário estava organizada da seguinte forma quanto à estrutura: “permaneceram os dois graus, todavia a duração foi modificada, passando a ser um curso ginásial de quatro anos, sucedido por um curso colegial de três anos, cujo caráter era voltado para a formação geral e oferecia apenas dois ramos, sendo: o colegial clássico e o colegial científico” (PESSOA, 2015, p. 42).

As disciplinas ofertadas eram praticamente as mesmas entre os ciclos, e tal currículo enciclopédico denunciava a grande finalidade dessa reforma de ensino secundário, objetivado em preparar os alunos para o ingresso ao ensino superior, forma as elites condutoras.

Às classes populares, restaram os cursos profissionalizantes que também teve sua própria organização estabelecendo, basicamente, nenhuma relação com o ensino secundário. Reiteramos que esta realidade desenha a dualidade da educação brasileira na Era Vargas.

Outro aspecto a se considerar, é que a preocupação dessa reforma estava em formar sujeitos para atender, especialmente, às necessidades da indústria e do desenvolvimento econômico, e por isso os primeiros decretos de Gustavo Capanema, estiveram atentos em atender essa demanda. Adiante, tivemos outros, após a queda de Vargas, como por exemplo: o Decreto-lei 8.529, de 02 de janeiro de 1946: a Lei Orgânica do Ensino Primário e o Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal.

Ora, o governo de Vargas, considerado populista, investiu na expansão do ensino apresentando-se preocupado com a questão educacional, quando na realidade, a educação era instrumentalizada como um meio para atender aos seus próprios interesses: a qualificação de mão de obra para suprir a necessidade de uma sociedade que estava em processo de desenvolvimento urbano-industrial.

Assim, as preocupações dos investimentos no âmbito educacional foram “no planejamento educacional a expansão do ensino técnico-profissional direcionado para a preparação de mão de obra qualificada para a indústria e o comércio” (ESCOBAR, 2007, p. 20). Daí justifica-se as políticas educacionais regulamentadas durante o governo Vargas.

Isto posto, podemos afirmar que o interesse com o desenvolvimento econômico, esteve presente na história do Brasil, bem como o pouco interesse em promover uma

educação para o exercício da cidadania. Na verdade, preserva-se o interesse de manter as elites no poder, através de uma legislação educacional que pouco (ou nada) se preocupa com a promoção de uma escolarização democrática, e, assim, poucos ingressariam no ensino superior, e nem todos conseguiriam ao menos concluir o ensino profissionalizante. Desta forma, o ensino público em sua essência, ainda não era uma realidade.

À medida que houve a preocupação de investir na educação profissional, houve também o interesse de criar condições educacionais para que as elites, através da educação, acendessem ainda mais. Com isso, tivemos (ou temos ainda) uma efetiva educação dualista que aprofundava as desigualdades sociais.

Após alguns anos de debates e discussões, foi aprovada, no governo de João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Com efeito, o ensino médio esteve subdividido em dois ciclos: o ginásial com duração de 4 anos e o colegial de 3 anos.

No tocante a organização do ensino, a estrutura posta pela Reforma Capanema não sofreu grandes modificações. A flexibilização se apresentou com uma das mudanças em termos da organização do ensino, ou seja, de acordo com o texto das Leis Orgânicas de Ensino, apenas através do ensino secundário o estudante poderia ingressar ao nível superior, no entanto, a partir da LDB (Lei n. 4.024/61),

[...] tornou-se possível que, mediante aproveitamentos de estudos, os alunos pudessem transferir-se de um ramo para outro do ensino médio e, após concluir qualquer ramo desse nível de ensino, viessem a ter acesso, por meio de exame vestibular, a qualquer curso de nível superior (SAVIANI, 2004, p. 39).

Os ramos do ensino médio eram o secundário, normal e técnico. E, apenas o ensino secundário, anterior a LDB, dava acesso a qualquer carreira no ensino superior, enquanto que os demais oportunizavam apenas às carreiras a eles correspondentes.

Havia assim, um engessamento que foi flexibilizado com a promulgação da Lei n. 4.024/61. Então, diante do exposto, concluímos que da Era Vargas (1930-1945), com as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, à LDB (Lei n. 4.024/61) tivemos, certamente, um avanço no sentido de organizar um verdadeiro sistema nacional de educação. Sem dúvida, uma grande conquista.

No entanto, é preciso enfatizar que a educação em termos de democratização do ensino, não deu grandes passos. Isto é, a educação, especialmente o ensino médio (ensino secundário) ainda constituía-se em privilégios para poucos e o acesso ao ensino superior permaneceu como benefício para a elite. Além disso, salientamos que o caráter produtivista

da educação envolvia essas leis, logo, a política educacional dessas reformas tinha no desenvolvimento econômico seu grande objetivo.

Ainda que surpreenda, as promoções dos interesses de viés econômico nas políticas educacionais ainda iam ser aprofundadas, colocando a educação a favor apenas do capitalismo. Tal política educacional sobreveio com o golpe de 1964, através da Reforma do Ensino de 2º grau (LEI 5692/1971). Ocorre que, muda-se o sistema político, mudam-se as leis. Trataremos desse contexto histórico e dessa reforma educacional no tópico posterior.

Embora as Reformas realizadas na “Era Vargas”, a de Francisco Campo e, especialmente, a de Capanema, terem ocorrido em contextos diferentes e em situações político-econômicas específicas, dada às devidas proporções, muito têm em comum com a Reforma de Ensino de 2º grau.

Os discursos produzidos durante a Era Vargas a cerca das reformas de ensino, assim como durante a ditadura civil-militar, estavam respaldados pela preocupação com o desenvolvimento econômico. Além disso, destaca-se que muitos dos interesses e concepções adotados pelo discurso do período das reformas do governo de Vargas, se alastraram durante o período da ditadura civil-militar, como também suas reformas no âmbito da educação.

Como por exemplo: 1. A educação como um problema de segurança nacional (HORTA, 2010), apresentada durante o governo de Vargas. Ora, durante a ditadura civil-militar a doutrina da segurança nacional perpassou todos os setores da sociedade, especialmente o educacional. A própria reforma de ensino de 2º grau se constituiu uma iniciativa para a formação acrítica, uma questão de segurança para a manutenção do poder dos militares. 2. A relação entre educação e saúde (a importância na educação física), pois “a partir de 1937, a Educação Física passará a ser um setor privilegiado de atuação dos militares que pretendem utilizá-la para a conscientização da sua presença na escola” (HORTA, 2010, p. 282.).

3. A abordagem na educação moral. O civismo e o patriotismo norteavam a política da educação do governo de Vargas, educar moralmente o povo estava na pauta deste governo. Observamos que, na legislação da Reforma de Ensino de 2º grau, em seu Art. 7, consta: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971).

Assim, reiteramos que muitos dos conceitos e ideologias que orientaram as políticas educacionais do período da Era Vargas permaneceram e/ou aprofundaram-se durante a ditadura civil-militar. Ressalvamos que durante a ditadura a ênfase na educação moral do

povo foi uma realidade. Nota-se que o caráter conservador e autoritário estava em ambos os períodos históricos, e que a educação estava a serviço desses governos.

2.2 GOLPE CIVIL-MILITAR (1964-1985): MODIFICAÇÕES NO CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL

Em 1º de abril de 1964 deu-se início ao golpe civil-militar⁹ que mudaria os rumos da sociedade brasileira. Para seus defensores e apoiadores, neste dia houve a abertura a proclamada “revolução”, período este que deixou seu legado na história do Brasil e da educação brasileira.

O fato é que este acontecimento abafou e eliminou a possibilidade de fortalecimento da soberania popular no Brasil, democracia que anteriormente ao golpe já dava seus primeiros passos, mesmo que lentamente.

Em 1964, inicia-se um longo período ditatorial que perdurou por duas décadas de governo militar, juntamente com os setores hierárquicos e hegemônicos da sociedade brasileira. Com isso, podemos dizer que para um regime totalmente antidemocrático durar tantos anos, medidas extremas e cruéis foram tomadas.

Ou seja, foi necessário reprimir, violentar, perseguir e atuar bruscamente em todos os âmbitos, inclusive a nível educacional. A verdade é que o golpe veio para ocasionar modificações no cenário e na política brasileira, com intenções claramente apresentadas por suas ações e intervenções na sociedade. Através de vários mecanismos e instrumentos, tendo como aparato a própria legislação, os militares atuaram por muito tempo no país.

Entre 1964 a 1985, a questão econômica teve prioridade em detrimento à questão social. E, deste modo, tivemos um momento marcante de nossa história em que os direitos humanos foram negligenciados e a dignidade humana foi seriamente desrespeitada.

Quando escrevemos/afirmamos palavras tão fortes, como estas, nos parece que esse acontecimento histórico não sucedeu, por tamanha dimensão. Deste modo, lembrar pode não ser algo fácil, tendo em vista que temos a tendência de apagar momentos difíceis de nossas mentes ou de nossa história.

No entanto, rememorar é uma forma de lutar para que atrocidades passadas não sejam repetidas, e que a história seja socializada, mesmo que seja a memória e a história de

⁹ Optamos por utilizar o termo Golpe civil-militar porque entendemos que não foram apenas os militares que organizaram e executaram o golpe, mas parte da sociedade civil, como por exemplo: os grandes proprietários de terras, a burguesia do contexto em questão, uma parte/líderes da Igreja Católica, apoiados pelo capital internacional (veja Germano, 2011).

tempos cruéis. Então, faz-se necessário estudar e conhecer o período autoritário da conjuntura brasileira entre 1964 a 1985, para que acontecimentos educacionais do período não sejam apagados das memórias individuais e coletivas, nem da memória histórica.

É fundamental, então, que a sociedade rememore por vários motivos, tais como: para prevenir a repetição do que ocorreu entre 1964 a 1985; para ensinar sobre este período as novas gerações, com intuito que compreendam este momento histórico e suas implicações, considerando suas continuidades no tempo presente; para que a democracia seja reafirmada e fortalecida; para que acontecimentos educacionais não sejam esquecidos; para evitar a barbárie, entre outros.

Destarte, não nos interessa comemorar este período objetivando sua celebração histórica, fazendo distante da realidade e sem qualquer ligação com o tempo presente. Interessa-nos, no entanto, rememorar e ressignificar essa memória.

Nessa perspectiva, Gagnebin (2009) argumenta sobre o conceito de rememorar:

Tal rememoração implica certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalcado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, [...] não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente (GAGNEBIN, 2009, p. 55).

Portanto, rememorar o período da ditadura civil-militar significa compreender que é preciso trazer à tona às memórias desse passado, para entender e atuar no presente, considerando que, para que tal acontecimento não se repita, a sociedade deve ter conhecimento das atrocidades e violações de direitos, as quais foram acometidas neste momento histórico.

Mais do que relembrar, é preciso problematizar esse acontecimento e lembrar a outros que desconhecem, numa constante conscientização histórica, em prol da justiça, da verdade e da memória. Ora, faz-se necessário trazer à tona as representações discursivas sobre a reforma de ensino de 2º grau, pois são discursos que precisam ser problematizados visto que muitas pessoas ainda nos dias atuais defendem uma educação tecnicista e alienante. Para que haja conscientização a cerca de qualquer passado histórico, é preciso, antes de tudo, que haja conhecimento. Assim, nosso trabalho também procurou através das representações compreender esta relação entre passado e presente, a fim de problematizar e também registrar as rupturas e/ou continuidades dessa reforma de ensino.

O esquecimento pode ser a escolha de muitos, especialmente para os que cometeram atos cruéis e proibidos dentro de uma democracia, mas para uma sociedade que busca justiça,

igualdade e respeito aos direitos humanos, lembrar é um ato fundamental para a cidadania e para a história.

Atualmente, vivemos em um momento na sociedade¹⁰, em que revisitar o passado parece algo desnecessário. Como se o presente não fosse reflexo do passado com suas transformações e representações. Ou seja, tem sido comum nos comportarmos como se vivêssemos numa “espécie de presente contínuo” (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Contudo, viver como se não tivéssemos um passado, é o mesmo que viver sem entender o presente, e com muitas incertezas para o futuro próximo. Nesse sentido, podemos afirmar a importância dos historiadores da educação de assumir o compromisso de sempre revisitar o passado, socializar o conhecimento histórico para quem o desconhece, afim de não apagar memórias e histórias que marcaram não somente um tempo, mas sujeitos.

Pois é preciso deixar evidente “que o historiador, apenas o historiador animado pela austera paixão pelos fatos, provas e testemunhos, deve velar contra os assassinos da memória” (LORINGA, 2009, p.17). Por outro lado, não apenas o historiador deve revisitar o passado, mesmo sendo seu dever de ofício, mas todo e qualquer cidadão tem o dever de lembrar, de conhecer seu passado, de lutar contra o esquecimento de sua própria história.

Lembrar é uma responsabilidade de todos. Como bem enfatiza Certeau: “a história é o privilégio que é necessário recordar para não esquecer-se a si próprio” (2011, p.3). Assim, à medida que não recordamos nosso passado, esquecemos, pois, da nossa própria história de vida.

Nesse sentido, trazemos à tona um período que deixou marcas em muitas vidas, em pessoas que foram atingidas diretamente com as reformas/mudanças ocorridas durante a ditadura civil-militar, seja na esfera econômica, política, educacional e social.

Ressaltamos, ainda, que os acontecimentos estão interligados, sendo assim, não podemos estudar qualquer fato histórico sem conhecer o contexto em que ele se desenvolveu, considerando que passado e presente dialogam, pois, a história é composta por descontinuidades e permanências.

O Brasil, podemos conferir em sua historiografia, tem sido um país marcado pela dominação, tendo um legado de submissão, abusos de autoridade, e também por desigualdades. No decorrer de sua história surgiram “personagens”, políticos e ditadores, como por exemplo: Getúlio Vargas. A verdade é que a história demonstra a fragilidade desta

¹⁰Segundo HOBSBAWM (1995, p. 13), quase todos os jovens têm crescido “numa espécie de presente contínuo sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”, enfatizando, assim, a importância do papel dos historiadores de lembrá-los e trazer à tona o passado.

nação em consolidar os princípios democráticos, pois muitas vezes fomos golpeados pelos que estavam no poder ou por quem o desejavam.

Somos um país que poderia ser bem sucedido, considerando ser o Brasil um país de muitas riquezas. Todavia, nossa história de exploração e de promoção de desigualdades sociais, que se acentua com mais veemência em alguns períodos, como por exemplo, na ditadura civil-militar, tem impossibilitado uma sociedade com justa distribuição de renda e direitos assegurados.

Sem dúvida, os mais afetados são as pessoas pobres, representados pela grande maioria da população brasileira. Na verdade, o que podemos perceber é que à medida que a população se mobiliza para combater o quadro de desigualdade e injustiça social, os setores hegemônicos criam mecanismos para impedir tais ações.

A história brasileira nos permite perceber que há um movimento em torno da conquista e hegemonia do poder, que impede que representantes que manifestam interesse pela população mais afetada pela pobreza e desigualdade, desenvolvam ações que proporcionem a ascensão desses indivíduos.

Isso acontece porque manter os dominados em “seu” lugar é uma questão de se manter no poder. Nesses casos, os que comandam o poder e detêm o controle através de sua influência hegemônica, tratam logo de manchar a reputação ou eliminar o crescimento daqueles que almejam de alguma forma, atender aos anseios da população mais necessitada.

Do mesmo modo aconteceu com Jango, como ficou conhecido João Goulart que foi presidente (1961-1964) substituindo Jânio Quadros, que numa atitude “impensada” e ambiciosa renunciou ao cargo. Em 1961 Jango assumiu a presidência em meio a conflitos, tendo que lidar com a crise que o país vivenciava e com as pressões da classe dominante que não sabia lidar com a diminuição do poder, nem com a ideia da promoção de direitos da classe trabalhadora, da população desprovida.

Além disso, Jango ainda estava cercado por um Congresso Nacional predominantemente conservador (NETTO, 2014). Ou seja, as condições políticas não favoreciam a governabilidade de Jango e seu interesse em abrir espaços para outros grupos não elitistas.

O contexto anterior ao golpe de 1964 foi agitado e com muitas inquietudes e mobilizações dentro da sociedade. Diga-se de passagem, na década de 1960 o Brasil passou por uma crise político-econômica, onde muitas greves foram realizadas, ao mesmo tempo em que o processo de industrialização crescia e as reivindicações por reformas de base eram exigidas.

Deste modo, no início dos anos 1960 acentuou-se uma crise em que as elites brasileiras viram-se diante de uma situação problemática, de um lado, a política encontrava-se em conflito e as lutas de classe eram notórias, tendo em vista as mobilizações da sociedade civil por reformas, por outro lado, a economia sangrava, pois se agravou a inflação, os investimentos e o capital externo diminuíram, corroborando para uma profunda crise no país (GERMANO 2011).

Rosário (2016) explica que:

A ditadura militar foi decorrência de uma profunda divisão da sociedade brasileira, que tinha como horizontes de expectativa projetos distintos para a condução política do país, uma parte como a juventude universitária acreditava que era impossível o desenvolvimento do país sem democracia e reformas sociais e outra apostava na modernização de forma autoritária e autocrática (ROSÁRIO, 2016, p.89).

Considerando essa afirmativa, podemos perceber que a situação social-política do país antes do golpe, estava permeada de conflitos de interesses que demonstrava uma sociedade dividida com diferentes projetos, a fim de orientar as mudanças do Brasil. Tínhamos um grupo que desejava o desenvolvimento do país, baseados nos princípios democráticos e nas reformas que consideravam importantes (como as reformas de bases), e tínhamos um grupo que defendia um país moderno, capitalista, nem que para isso a democracia fosse esquecida e a cidadania fosse negada. Neste conflito, o grupo autoritário venceu, e daí atuou sem limites.

As mobilizações ocorridas anteriormente ao golpe foram protagonizadas por setores da sociedade que estavam descontentes com a situação do país e objetivavam reformas estruturais na sociedade, contando com a participação de estudantes.

Tínhamos uma conjuntura de conflitos que gerou crescimento de organizações sindicais, surgimento das Ligas Camponesas e dos sindicatos rurais, etc. (NETTO, 2014) configurando a busca pela transformação da sociedade brasileira, o que provocou desconforto nas elites dominantes que mesmo em meio a uma situação de crise, procurou e conseguiu manter-se no poder. Não podemos deixar de mencionar a grande contribuição internacional para com a vitória elitista pós 1964.

No cenário internacional, os Estados Unidos da América sofreu forte erosão, “pois os impérios coloniais desfaziam-se diante da força dos movimentos de libertação nacional¹¹”

¹¹Os movimentos de libertação nacional referem-se a países que se libertavam do poder das potências colonizadoras, onde os Estados Unidos constituía-se opositor e a União Soviética apoiava tais iniciativas (NETTO, 2014).

(NETTO, 2014, p. 34), porém, logo esquematizou meios para que a hegemonia norte-americana permanecesse.

Para isso, uma das estratégias utilizadas foi apoiar países opositores do socialismo e das ideias democráticas, em consequência disso, atuou na desestabilização de governos, promovendo patrocínio a golpes de Estado, como foi o caso do Brasil (NETTO, 2014). Assim, os EUA se mantinham ao lado das potências em que o capitalismo colonizador reinava.

Ainda nessa conjuntura histórica tivemos à Revolução Cubana (1959), que resultou em opressão e perseguição de países e políticos que simpatizassem com as ideias comunistas, por parte da grande potência norte-americana. É nesse sentido que governos da América Latina sofreram influências contra comunistas e “subversivos”.

Portanto, foi em meio a esse contexto internacional que Jango assume o poder, permanecendo até o golpe de 1964. O rápido governo de Jango se caracterizou pela abertura de organizações sociais, uma vez que ele acreditava em ações que viabilizassem a igualdade social, em busca de reformas de base que promovessem mudanças em diversos setores da sociedade, embora suas propostas não tivessem apoio dos parlamentares da época. Com essas finalidades, esse governo não pôde ir muito longe, tendo em vista que representava uma ameaça às classes dominantes, que logo o acusou de comunista, desestabilizando o seu governo e suas ações (SANTOS, 2015).

Diante do exposto, a sociedade brasileira foi golpeada por civis e militares em 1964, que estavam alinhados ao pensamento anticomunista com influências internacionais, contando com o apoio da grande imprensa que contribuiu na divulgação das “ameaças” existentes no país, as quais deveriam ser fortemente combatidas.

Este novo regime governamental instaurado não foi arquitetado de forma impensada e imprevista. Esclarecem-nos Cunha e Góes a esse respeito (1985):

A tomada do poder no Brasil em 1964 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. Não foi coisa de amadores (CUNHA; GÓES, 1985, p.32).

Percebe-se que dentro do perfil do governo de Jango ou de qualquer governo considerado populista, não havia possibilidades ou condições para implantar o “Estado tecnocrático-civil-militar” (CUNHA; GÓES, 1985).

O que tivemos em 1964 refere-se à vitória da articulação entre militares e grandes empresários, com implicações precisas no modelo governamental do país, estabelecendo um

novo regime pautado nas forças socioeconômicas, com objetivos claramente definidos, afirmando a ordem dominante do período (SAVIANI, 2008).

Assim, o golpe ocorreu para atender/coroar toda a conspiração iniciada anteriormente, com origens nos interesses de muitos setores do período, tendo respaldo estrangeiro. Na realidade, o golpe civil-militar “se constituiu, pois, numa restauração da dominação burguesa” (GERMANO, 2011, p. 53).

Diante da crise político-econômica e das mobilizações ocorridas no início dos anos de 1960, as quais colocaram em risco o poder hegemônico, surge a grande necessidade da classe dominante brasileira de reagir e de se sobressair, e assim o fez, através de um golpe autoritário que garantiu a continuidade de controle sobre a sociedade.

Vale salientar que outros países da América Latina vivenciaram governos arbitrários, conduzidos por militares que progressivamente foram se fortalecendo. No Brasil, ao lado dos militares que estavam à frente do novo regime, estavam às elites industriais e agrárias, parte da Igreja Católica, as próprias forças armadas, intelectuais e tecnocratas. Ou seja, não foi algo impensado e isolado, houve grande articulação política com respaldos sociais.

A ditadura civil-militar, longe de ser revolucionária no sentido de afirmação da democracia, embora saibamos que em seu discurso exaltava a defesa democrática e assim foi apresentada a população, reforçou/propagou a luta contra o comunismo (Jango foi acusado de incitar a população, pois ele supostamente tinha o objetivo de fazer uma revolução implantando esse modelo no Brasil), para tanto, a doutrina da “Segurança Nacional” esteve presente nos governos militares.

A doutrina da Segurança Nacional nada mais foi do que um discurso que legitimou as ações repressivas dos militares, pois em nome da segurança do Brasil, os militares agiram contra todos os que não concordavam com a forma de governo que se estabeleceu em 1964.

A Segurança Nacional foi, sem dúvidas, a grande ideologia propagada pelos militares ligados a Escola Superior de Guerra, os quais estavam em conformidade com os interesses dos EUA. Para Germano (2011, p. 54) a Escola Superior de Guerra (ESG) constitui-se “um aparelho ideológico no interior das Forças Armadas”.

Para tanto, podemos dizer que a ESG apresenta-se como um efetivo formador de militares que almejam o poder, ao mesmo tempo em que defendem a manutenção de uma ideologia enraizada no autoritarismo, com o discurso falacioso de proteção nacional, mas que na verdade desejavam a eliminação dos que não concordavam com a sua visão de mundo, atendendo aos seus anseios burgueses.

As implicações e finalidades da ideologia da Segurança Nacional são facilmente identificáveis. Primeiro, ela pressupõe que existam inimigos, isto é, se a sociedade brasileira vivenciava a insegurança, significa que inimigos atuavam e precisavam ser combatidos. Nesse caso, supunha-se que esses inimigos seriam os comunistas, ou qualquer um que manifestasse insatisfação com os padrões estabelecidos.

Nesse sentido, o combate ao inimigo do Estado foi à grande bandeira levantada, para não dizer a grande missão terrorista. Tais inimigos deviam ser perseguidos e para encontrá-los ou obter informações, todos os meios eram admitidos, inclusive as investigações invasivas, prisões arbitrárias, torturas, etc..

Assim, em nome da “salvação” da pátria ameaçada, muitos estiveram na condição de inimigos, justamente por não comungarem com o regime ditatorial ou por simplesmente simpatizarem com ideias diferentes das que eram propagadas pela ditadura. Por esses motivos, sofreram com o elevado grau de violência e discriminação contra a pessoa humana que sustentou os governos pós-1964.

O poder e o desenvolvimento econômico defendido pelos militares, portanto, procurou realçar as desigualdades do país. E os militares revestidos da ideia de salvação da pátria promoveram uma verdadeira perseguição aos cidadãos que discordavam de sua ideologia, apresentando-os como verdadeiros “subversivos” e inimigos do Estado.

A cidadania foi desconsiderada pelo Estado Militar, pois aqueles que não concordavam com a ideologia propagada pelo regime e os que não aceitavam essa política autoritária pós-1964, que resistiam às restrições desse governo, foram fortemente combatidos, sem espaço para o diálogo e para a alteridade.

Não nos admiramos disso, pois, “as ditaduras têm horror ao outro, ao oponente, enfim, à pluralidade que configura a política. Pretendem que o outro pense, diga ou aja conforme as suas intenções” (GERMANO, 2005, p. 320).

Daí então, os militares propagaram essa ideia de segurança nacional e justificaram-se com um discurso “democrático” de salvação da nação, a fim de assegurar os “interesses” da população evitando que ela fosse dominada por subversivos. Assim, a ideia era simular que a preocupação dos governos militares residia em zelar pelos interesses do país.

Essa ideologia não foi propagada apenas no Brasil, apesar de que podemos verificar que no Brasil ela foi divulgada com sucesso, não obstante, em outros países da América Latina esta doutrina também foi uma realidade.

Germano (2005) explica que as duas palavras que fundamentava ideologicamente o golpe de Estado de 1964 foram: *segurança e desenvolvimento*. A segurança pressupõe a

aniquilação da subversão, da “corrupção”, da desordem, do comunismo, e apenas assim, haveria o desenvolvimento, o progresso, o que podemos chamar de Brasil Potência.

Este discurso de segurança nacional durante muitos anos assegurou a manutenção da ordem. Colocar o país em “ordem” era a condição para o progresso do país. Assim, todos os cidadãos deviam respeitar as ordens dos militares, pois só as Forças Armadas garantiriam um país forte e poderoso, “abrindo, assim, as portas do desenvolvimento e do progresso, à medida que a ordem foi restabelecida” (GERMANO, 2005, p.321).

De acordo com a lógica expressa pelos militares, o Exército pretendeu salvar a “democracia” do Brasil que estava correndo o risco de ser totalmente tomados por comunistas e desordeiros. Cabe a reflexão: Como os governos militares poderiam salvar a democracia, se o próprio regime a negava?

É preciso compreender que salvar a democracia significava salvar os interesses da burguesia, dos militares, das classes hegemônicas que não aceitavam a proposta reformista de cunho democratizante que se apresentou no início dos anos 1960. Neste período em que se registram anos de ditadura civil-militar, a palavra democracia deve ser entendida como ordem, disciplina e/ou submissão, pois em nome da democracia grande parte da sociedade civil teve sua cidadania impedida, sua voz silenciada e seus direitos esquecidos/negados.

Por incrível que pareça, foi em nome da ordem, da paz e de “Deus” que a ditadura civil-militar se manifestou a população, que por sua vez acreditou (parte dela) nesse governo, sem prever, no entanto, as penas futuras que estavam por vir. A nosso ver, não podemos responsabilizar, totalmente, parte da população que apoiou o regime militar, considerando as condições da época.

Este foi um período, em que os grandes meios de comunicação respaldaram as ações do governo, em que, ainda, grande parte das pessoas que viviam no campo, especialmente, o povo nordestino, recebia falsas notícias de que o país estava sendo invadido por comunistas mal intencionados e que as Forças Armadas precisavam impedir.

Certamente, a ideologia da segurança nacional alcançou a muitos, os quais amedrontados viam nos militares a única saída. Essa ideologia se propagou pelo Brasil, e de fato convenceu muitas pessoas naquele momento.

Recorrendo a versão de um ex-aluno¹² do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967-1985), sua memória individual e coletiva revela a persuasão com que os

¹²Este depoimento foi recolhido do arquivo do projeto PIBIC (2012-2013), intitulado Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL: Quando o testemunho refaz a história (1967/1985), coordenado pela Profa. Dra. M^a Elizete Guimarães Carvalho.

militares envolveram a sociedade: “[...] tem muita gente que é contra a ditadura militar, eu sou a favor, por que quando essa ditadura chegou ao país tava um momento de anarquia, de desordem. Eu dou nota dez à ditadura” (NASCIMENTO, apud CARVALHO; SANTOS, 2013b, p.5).

Este testemunho é um exemplo de que a sociedade foi submetida a aceitar esse regime antidemocrático por receio de ver seu país na “desordem”. Como podemos perceber, a ditadura civil-militar utilizou-se da ideologia para legitimar suas ações, e muitos acreditaram em seus discursos.

No entanto, o que seria, a priori, uma tomada de poder temporária para “salvar” a nação, tornou-se paulatinamente forte e duradouro, pois por duas décadas os militares controlaram o poder, que não se limitou à função executiva, mas estendeu-se às funções legislativa e judiciária.

Consumado o golpe civil-militar no Brasil, inicia-se uma falsa democracia. Para os militares, após 1964 a sociedade brasileira ergue a bandeira da segurança, da igualdade, do desenvolvimento, da seriedade, da justiça, tudo isso empregados na luta contra a corrupção. Mas na verdade, a partir de 1964 inicia-se um momento em que há uma “manutenção de uma aparência democrático-representativa” em que o executivo controla os demais poderes, mesmo que inicialmente o congresso mantenha-se aberto, e o judiciário, a priori, continuasse a funcionar (GERMANO, 2011, p. 55).

É na arbitrariedade que os governos militares se fundamentam para impor suas vontades político-ideológicas. Podemos perceber a força do autoritarismo proposto e executado pelo regime militar, não somente pela surpreendente habilidade de criar mecanismos e estratégias capazes de impedirem que tanto o legislativo quanto o judiciário interrompam a atuação antidemocrática do executivo, mas também:

[...] pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular (GERMANO, 2011, p. 55).

Deste modo, tivemos um governo que se dizia democrático, mas na realidade suas ações condenavam os princípios que fundamentam a democracia. Assim, a sociedade civil esteve encurralada pelo autoritarismo avassalador da ditadura, impedidos de manifestar sua inconformável revolta contra esse regime que se mantinha inimigo das ideias por eles defendidas.

Vale salientar que há uma contradição nesse período importante de ser ressaltada, pois, embora nos anos de chumbo a repressão servisse para impedir que os cidadãos

manifestassem sua indignação contra esse regime ditatorial, e apesar da grande violência que perseguia a muitos, neste mesmo período ações democratizantes de resistências aconteciam.

Sendo assim, observamos que à medida que a sociedade se percebeu sufocada pela ditadura, buscou, paralelamente, mesmo sob pena de morte, reagir contra os abusos desse regime. Nesse momento histórico há o fortalecimento de movimentos a favor dos direitos humanos. Assim, unidos em um mesmo propósito, qual seja o de combater a violência e imposições do governo militar, os estudantes ligados a UNE passam a protestar, como instrumento de resistência.

Portanto, mesmo em meio à repressão, cria-se um movimento de resistência importante nesse período, que vai, posteriormente, alavancar a luta pelo retorno da democracia, a qual foi duramente abortada após o golpe civil-militar de 1964. Compreendemos que em meio a grande violação de direitos provocada por esse regime, parte da sociedade não ficou completamente passiva frente aos abusos autoritários da época.

Durante a ditadura civil-militar, a restauração da legalidade e o combate à corrupção estiveram presentes nesse cenário como um grande discurso, defendido e apresentado, inicialmente, por uma Junta Militar formada pelo “general Arthur da Costa e Silva, o almirante Augusto Rademaker e o brigadeiro Correia de Mello” (GERMANO, 2011, p.56).

O fato é que os militares escolheram o regime ditatorial como forma de governo, e justificaram-se através da Ideologia da Segurança Nacional para estabelecer o autoritarismo e a imposição de suas restrições políticas e de seus interesses econômicos, como também para se legitimarem.

Para tanto, toda a força e poder adquiridos pelos militares foi possível através da legislação, que eles mesmos cuidaram de modificar conforme suas aspirações.

À vista disso, através de dispositivos legais, os militares atuaram de forma autoritária na sociedade, com ideologia pautada em seus objetivos, especialmente os econômicos. Assim, abusou da lei para permanecer no comando brasileiro por longos 21 anos.

Ainda no mês em que o golpe foi efetivamente vencedor, em abril, o Ato Institucional nº 1 (AI-1) foi assinado. Esse primeiro Ato Institucional foi apenas o começo do uso da força da lei para instituir o Estado antidemocrático. Com o AI-1, o poder Executivo foi fortalecido e os demais poderes foram amortecidos. Podemos afirmar que a partir deste dispositivo legal a ditadura começou a colocar “as unhas de fora”, mostrando seus verdadeiros fins.

Salientamos que, quando um governo propõe/impõe a exaltação de uma instância de poder, em detrimento das outras, revela seu caráter reacionário. Dizemos isso, pois, num

governo democrático, os três poderes devem ser interdependentes e autônomos, atuando harmoniosamente.

Sendo assim, com o AI-1 há um desequilíbrio entre os poderes. Nas palavras de Germano (2011, p. 58): “O AI-1 foi apenas o começo da “montagem” institucional da ditadura, num processo em que a hipertrofia do Executivo foi levada às últimas consequências”.

Por conseguinte, durante a ditadura civil-militar o executivo atuou ativamente, enquanto o legislativo e judiciário foram subordinados as determinações dos governos militares, que ao longo de sua atuação exerceu também o papel de legislador e juiz. Como podemos observar, a lei serviu aos governantes/dominantes da nação.

Através do AI-1, acompanhado do AI-2, AI-3 e AI-4, o Poder Executivo colocou-se acima da lei para realizar seus objetivos, atuando nos três poderes que não se constituíam mais independentes. Esses Atos Institucionais, de fato, endureceu a ditadura, tornando o Governo Militar cada vez mais forte, capaz de utilizar-se do poder, da lei e da força das armas, com o intuito de passar por cima de qualquer iniciativa democrática.

Por isso, esses Atos Institucionais permitiram a perseguição aos opositores, cassando mandatos e suspendendo direitos políticos, impondo ao Congresso a aprovação de leis (ou mesmo sancionando por conta própria) a fim de punir qualquer sujeito ou instituição que não aceitasse sua administração.

Em 1967 surge à nova Constituição, aprovada por um congresso debilitado em termos de autonomia. O que esperar de uma Constituição criada em uma conjuntura onde não havia participação popular em sua elaboração? Isso nos leva a crer, que tivemos uma constituição claramente antidemocrática.

Ora, o Congresso Nacional pouco podia fazer além de aprovar essa constituição e tornar permanentes os Atos Institucionais e os complementares baixados, uma vez que limitados seus poderes, sofria enfraquecimento, restando apenas a opção de acatar. Além do que, o Congresso, em sua maioria, era composto pelo partido da situação (Aliança Renovadora Nacional - ARENA). E foi assim que, rapidamente e forçadamente, tivemos mais uma Constituição autoritária, esta, porém, legitimou um Estado Reacionário que marcou a história brasileira.

Destarte, a constituição antidemocrática de 1967 incorporou os objetivos capitalistas, descartando a preocupação com o desenvolvimento da cidadania, uma vez que os interesses estavam totalmente voltados para o mercado de trabalho.

No âmbito econômico, a constituição de 1967 contribuiu profundamente com os objetivos de acumulação do capital, no entanto, resultou em prejuízo para os trabalhadores, uma vez que a mão-de-obra passou a ser claramente sugada e desvalorizada.

Ao ampliar os horizontes da sua atuação econômica, o Estado Militar revelava, ao mesmo tempo, o elevado grau de autonomia com que agia, bem como seu nítido caráter burguês, uma vez que a sua política econômica visou conter o trabalho e acelerar a acumulação de capital. Em linhas gerais, a intervenção do estado na economia abrangeu: gestão da força de trabalho e aumento de sua capacidade extrativa ou de exação tributária, dispêndio de vultosos investimentos em infraestrutura e na indústria pesada, concessão de créditos, subsídios fiscais e favores a grupos empresariais que, no limite, redundaram em corrupção e negociatas, endividamento externo e interno (GERMANO, 2011, p. 72).

Assim, o Estado Militar, respaldado na constituição, decretos, atos institucionais, etc., validavam seus anseios econômicos e dos grandes empresários, intervindo na economia brasileira de maneira brutal, o que provocou, posteriormente, grandes consequências para a população e para o país.

Não podemos negar que durante o regime militar houve crescente investimento nas grandes construções, no processo de industrialização, no desenvolvimento dos meios de produção, na infraestrutura. Entretanto, a ênfase com que os militares deram a economia foi em detrimento da desigualdade social, uma vez que construir o Brasil potência significou a acumulação do capital. É a velha história: “quem tinha pouco ficou com menos, quem tinha muito, ficou com mais”, ou com tudo.

Pois, então, quem usufruiu do “milagre econômico” senão o próprio governo militar burguês? O Estado conseguiu elevar o crescimento econômico no Brasil e até mesmo provocar certa euforia na população devido ao espantoso desenvolvimento, mas não foram os trabalhadores que lucraram com este crescimento.

Pelo contrário, as desigualdades entre ricos e pobres foram acentuadas, pois o governo militar privilegiou as grandes empresas, incentivando a concentração de renda na mão de poucos, tendo sua distribuição severamente abalizada pela disparidade. O milagre econômico obteve seu auge no início da década de 70, mas posteriormente teve seu declínio e novamente a inflação assumiu seu lugar na economia capitalista brasileira (GERMANO, 2011).

Portanto, este era o cenário político-econômico que foi respaldado pela constituição de 1967, em que a ênfase no fator econômico alcançou espaço privilegiado nos governos militares, o que influenciou diretamente as ações governamentais no tocante às políticas educacionais.

Além disso, “essa constituição criava um Estado que violava o princípio republicano da separação dos poderes, uma vez que tomava por base, quase que exclusivamente, o poder Executivo” (GERMANO, 2011, p. 62). Tal constituição contribuiu na imposição das reformas educacionais, e principalmente, para estabelecer o terror por parte do Estado, que mais tarde se agravaria com o estabelecimento do AI-5.

A ditadura civil-militar, a qual mostrou sua verdadeira face progressivamente, teve com o AI-5 seu desfecho. São as leis aprovadas pelos militares que confirmam que o que estava por trás do discurso de combate ao comunismo, do estabelecimento da ordem e do progresso, era o desejo de manter-se para sempre no poder.

Fora isto, para não perder o controle do país pelas constantes lutas/manifestações dos estudantes universitários, que poderiam influenciar outros setores, ou por qualquer grupo ligado às ideias de esquerda, leis repressivas fizeram-se necessárias.

A fase da “linha dura” sem dúvidas foi a pior etapa. Foi o momento em que qualquer pessoa poderia ser considerada inimiga do Estado. Foi com o AI- 5, que a ditadura civil-militar alcançou seu ponto máximo de barbaridade e de radicalidade, uma vez que a partir desse Ato Institucional, o Estado Militar passou a usar e abusar de todos os poderes possíveis, usando de força, de coerção e de agressividade.

[...] o AI- 5 não teve sua ação limitada no tempo, ele se tornou permanente, duradouro, como se fosse uma espada de Dâmodas a pairar sobre os setores opositores da sociedade civil. Em tal contexto, todas as pessoas foram transformadas em inimigos potenciais do Estado. [...] As forças repressivas passaram a atuar sem nenhum controle, abrindo o caminho para a instauração do terror do Estado: prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos faziam parte da cena brasileira da época. Ao lado disso, foi instaurada a censura à imprensa, à educação e à cultura (GERMANO, 2011, p. 66).

Nessa perspectiva, podemos observar uma conjuntura política que reprimiu direitos individuais e coletivos, onde os cidadãos tiveram suas liberdades vigiadas e controladas por presidentes militares que detinham o poder, através de diversos Atos Institucionais, Decretos-secretos, Decretos-leis e dezenas de Atos Complementares.

Este AI-5 evidenciou ainda mais o caráter totalitário do golpe, o qual foi iniciado em 1964, pois ele representou a perseguição, a tortura, “proteção” e respaldo legal para retirar dos cidadãos brasileiros, os poucos direitos que ainda lhes restavam. O AI-5 representou, ainda, a vitória dos grupos radicais que não se conformaram com apenas a implantação da ditadura no país, mas queria eliminar qualquer possibilidade de retorno da democracia. Portanto, a linha dura repressiva atuou no país e freou qualquer possibilidade de reviravolta contra o regime naquele momento.

Assim, a sociedade brasileira vivenciou uma política que não prezava pela soberania popular, mas pelo autoritarismo, buscando sempre a subserviência e conformismo da população.

No âmbito da educação, entre 1964 e 1985 a política educacional constituiu-se uma estratégia de dominação e disseminação do suporte político do período. Com efeito, o contexto educacional do Brasil detinha uma relação imposta pelo governo militar desenvolvimentista, que acima de qualquer inquietação, se encontrava a preocupação com o desenvolvimento econômico do país.

Dessa forma, todos os níveis de educação sofreram transformações. A primeira reforma estava diretamente ligada à criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização/MOBRAL (1967-1985).

A concepção do MOBRAL através da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi tão calculista quanto às demais reformas de ensino. Podemos assim afirmar, pois, a educação de jovens e adultos também foi gestada de acordo com o pensamento tecnicista veiculados naquele momento.

Sabemos que os Movimentos de Cultura Popular dos anos de 1960 foram brutalmente interrompidos, uma vez que a ideologia era contrária a atual proposta, e não se adequava mais a nova conjuntura. Nesse sentido, a educação foi utilizada como instrumento de ação política, onde a leitura do mundo estava em articulação com a leitura da palavra, buscando com isso propiciar ao educando o desenvolvimento da percepção crítica de mundo, de realidade.

Ao contrário do que a educação pode propiciar no que se refere ao crescimento integral do sujeito, não fazia parte dos planos traçados pelo regime militar oferecer essa educação de cunho libertador. Sob nenhuma hipótese, o regime ditatorial promoveria uma educação que contribuísse para a construção de uma sociedade pensante e atuante. Desse modo, o MOBRAL surgiu para acalmar as inquietações do povo pela continuidade da educação de adultos e para manter as restrições políticas.

O governo ditatorial investiu na educação funcional com o programa de alfabetização de massa (MOBRAL), viabilizando uma educação que possibilitasse o sujeito a adquirir as técnicas de leitura e escrita. Não mais que isso. A intenção era trazer todos para o desenvolvimento, isto é, para o mercado de trabalho. Com essa educação funcional, triunfa uma política educacional que fortalecia uma sociedade alienada e passiva.

Como se vê, o caráter produtivista da educação implantado neste momento histórico cuidou de substituir uma educação para a cidadania por uma educação para o trabalho, pois o

entendimento era de que o analfabetismo era uma barreira para tirar o país do atraso. Não precisava de sujeitos questionadores, mas de trabalhadores passivos. O que podemos inferir é que na realidade, o Mobral foi mais uma forma de controle dos militares. O objetivo era formar adeptos e não opositores. A educação funcional proposta e realizada pelo Mobral foi fundamental para o contexto.

No tocante ao ensino superior, tivemos a Reforma Universitária regulamentada pela Lei 5.540/1968. Esta segunda reforma sofreu resistências por parte de professores e de estudantes à época, mas foi impostamente aprovada. Contextualizando, a pressão dos Estados Unidos da América (EUA) foi determinante para que o novo governo modernizador pudesse realizar a Reforma Universitária.

Convém ressaltar que, ainda antes da ditadura, nos anos de 1950, já se pensava em modificações nas universidades que eram vistas como ultrapassadas para os anos de 1950 em que a expansão industrial, o crescimento populacional e a urbanização eram patentes. Argumentos de que as universidades deviam se atualizar e investir na pesquisa estavam em evidência naquele momento. Além das críticas de seu caráter elitista (MOTTA, 2014).

Assim, fazia-se de comum acordo a Reforma Universitária, pois, tanto liberais como os de esquerda, reconheciam que as universidades necessitavam de uma reforma, embora esses dois grupos defendessem mudanças distintas. O que queremos enfatizar é que havia debates entorno da reforma universitária, e aqui destacamos o papel de líderes estudantis e a UNE que estiveram à frente de encontros destinados a essas discussões. O governo de Goulart mostrou-se alinhado ao pensamento modernizador dos estudantis à época, embora não possuísse condições políticas para colocar os planos em prática.

Antes mesmo do golpe de estado que ocorrera, foram apresentados duas propostas de projetos, os quais eram considerados modernos, e ambos possuíam o objetivo de transformar as universidades.

Um dos projetos fora elaborado pela esquerda, que mesmo lutando por mudanças estruturais nas universidades, como o fim de cátedras e o aumento das pesquisas (proposta comum com os representantes da direita), desejavam também que as universidades apoiassem causas sociais, bem como protegessem os interesses relativos às transformações socialistas.

O outro projeto proposto pela direita não comungava com ideias socialistas e desejava mudanças no que se refere a uma universidade ágil, moderna e produtiva. Como menciona Motta (2014): “[...] à direita (incluindo os liberais), a intenção não era reformar as universidades em qualquer sentido “popular”, mas torná-las mais eficientes e produtivas,

visando à formação de quadros para o desenvolvimento econômico e a administração pública” (2014, p. 70).

Descrevemos projetos diferentes e que, conseqüentemente, com visão de mundo e sociedade distintas. Todavia, os militares apropriaram-se das discussões sobre a necessidade da reforma para realizá-la a seu modo. Vitoriosos os grupos que orquestraram o golpe de 1964, formados por conservadores, liberais e radicais, a reforma universitária ainda encontrava-se em debates. Os militares precisaram pensar bem sobre essa reforma, visto que as universidades constituíam-se espaço estratégico.

E finalmente, após o golpe e juntamente com a constituição de 1967, deram-se os primeiros passos no sentido de criar condições para uma reforma baseada nos princípios liberais, influenciada pelos argumentos do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipês) que defendia mudanças que contribuíssem com a profissionalização, inspiradas nos modelos americanos.

O caráter tecnicista da educação foi o fundamento para a reforma universitária de 1968, com efeitos prejudiciais que amofinou a ideia da universidade pública e as lutas dos anos 1960, para que essa aspiração democrática de fato avançasse.

Além disso, para o governo militar realizar esta reforma, significava bloquear ideologias controvertidas, pois, de acordo com a visão militar, as universidades eram os locais em que se proliferavam as bandeiras comunistas. Por isso, a concretização da reforma universitária fazia-se urgente, pois era vista como uma questão de segurança nacional. Vejamos como Motta (2014) nos explica:

A inteligência militar tinha convicção de que os comunistas concentravam esforços para infiltrar militantes nas faculdades mais influentes, em especial naquelas responsáveis pela formação de professores, para disseminar melhor suas ideias. [...] as universidades significavam um desafio político para o comando militar. Encontrar estratégias mais adequadas para lidar com o ensino superior tinha importância para os planos de desenvolvimento, porém, tratava-se também de derrotar o inimigo (MOTTA, 2014, p. 102).

Baseado nessas motivações foi realizado a Reforma Universitária, atendendo tanto aos pressupostos econômicos, como aos ideológicos. A partir dela, “criou-se a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos; adotou-se o vestibular unificado e classificatório; e incentivou-se à privatização do ensino superior” (SILVA, 2014, p. 46).

Reiteramos a influência dos Estados Unidos (EUA) no Brasil, tanto nas questões relativas à Segurança Nacional, quanto nas questões relacionadas às reformas educacionais, incentivando-as e apoiando-as financeiramente. Claro, os acordos MEC-Usaid

desempenharam seu papel para que todas as reformas educacionais estivessem alinhadas as ideologias e interesses estrangeiros.

Deste modo, promover o desenvolvimento e suavizar as ideias comunistas, tendo como bandeira a modernização do país, foram traçados como objetivos explícitos desses acordos, que viam na educação o caminho apropriado para alcançá-los. Assim, projetos sociais no âmbito da educação foram efetivados, e caso não desse certo, as forças armadas estavam prontas para realizar a “modernização”.

Destarte, podemos observar que a educação constituía-se de grande importância e não era desconsiderada pelos governantes da época, nem pelos EUA. Ao contrário,

[...] a educação ocupou lugar destacado, já que nas escolas se formavam a mão de obra qualificada e os líderes necessários ao processo de desenvolvimento. Além disso, e talvez mais importante, as instituições educacionais eram locais influentes na moldagem dos valores das pessoas, aí incluídos os valores políticos. Por essa razão, escolas e faculdades tornaram-se espaços estratégicos nos embates ideológicos, trincheiras a serem disputadas ao inimigo (MOTTA, 2014, p. 112).

Por essa razão, obtivemos em todos os níveis de ensino, mudanças na política educacional (Reforma Universitária/1968; Criação do Mobral/1967; Reforma de 1º e 2º graus/1971). O intuito era promover sujeitos técnicos e habilitados para o mercado de trabalho, mas também formar pessoas controladas ideologicamente. Foi uma questão de “ordem e progresso”, de manutenção dos ditadores estabelecidos, de segurança. Uma espécie de “esquizofrenia” pelo poder e monopólio.

Os acordos MEC-Usaid contribuíram, sem dúvidas, para tais objetivos, e com isso, as alianças entre Brasil e Estados Unidos foram fortalecidos. Nota-se que os interesses políticos e econômicos dos EUA foram fortemente defendidos pelos militares.

A Reforma Universitária, portanto, concretizou-se em concordância com essas estreitas relações de negócios políticos (assim como as demais reformas). Mas, é preciso destacar que, houve resistências, pois não existiu aceitação por parte de estudantes e alguns professores, que não concordavam com esses acordos, percebendo as amordaças que surgiriam (e surgiram) com tal aprovação, em meio a um período em que o AI-5 também era instituído.

Sabemos que mesmo antes da ascensão dos militares ao poder em 1964, já havia influência norte-americana na educação brasileira, entretanto, esses acordos MEC-Usaid abriram as portas para intervenção direta dos EUA na política educacional do Brasil, com o consentimento do governo federal e tendo o MEC como principal parceiro.

Isso significou que as decisões tomadas sobre as mudanças no campo da educação foram por “especialistas” brasileiros e americanos, e, com efeito, toda organização, materiais didáticos, equipes de gestores e profissionais em geral, estavam subordinados a esses acordos e suas diretrizes.

Tudo isso é fruto também ou principalmente, da Aliança para o Progresso, que encabeçou esse projeto dito modernizador. Este programa buscou firmar alianças entre os EUA e países da América Latina, a fim de fortalecer o poderio dos EUA, embora o discurso apresentado tenha sido voltado para a estimulação do desenvolvimento, diminuição das ideias comunistas e investimento pesado na modernização. Tal proposta de modernização, não apenas alcançou o Brasil, mas impetrou com sucesso, uma vez que após 1964 modernizar o país e a educação, constituiu-se primordial. Os acordos MEC-Usaid constituem-se a prova disto.

Vale salientar, que embora os acordos MEC-Usaid não tenham sido totalmente desfavoráveis à educação, pois, como por exemplo: através desses acordos vieram recursos financeiros para a educação, possibilitando o investimento em pesquisa, no ensino superior.

Contudo, o grande problema foi que os EUA, através desses acordos, buscavam controlar a sociedade brasileira, promover na educação a inserção da ideologia tecnicista, e por fim, apoiar os governos antidemocráticos dos militares. Isto significou um aprofundamento do regime instaurado após 1964.

Compreendemos diante do exposto, que os militares não deixavam brechas, mas ao realizar essas reformas e ao firmarem tais acordos, declaravam seu interesse em manipular e controlar toda a sociedade, e sem dúvida, a educação foi um dos grandes veículos para garantir esses objetivos.

Foi neste cenário que foi decretada a terceira reforma, através da Lei nº 5.692/71. Esta, por sua vez, se instituiu para corroborar as demais mudanças no setor educacional, visto que, realizada a reforma/criação da educação de jovens e adultos e a do ensino superior, restaram alinhar ao contexto também, a educação de nível fundamental e médio.

Grosso modo, com essa reforma de 1º e 2º graus planejava-se fazer uma total reestruturação na educação nacional, de modo que ela contribuísse diretamente com a produção brasileira, e assim, com o desenvolvimento econômico. Tal lei propunha para o 1º grau a extensão da escolaridade obrigatória, de quatro (4) anos para (8) anos. Já o ensino médio transformou-se em 2º grau de caráter profissionalizante.

Advertimos que esta reforma apresenta-se como sendo, a nosso ver, a mais cruel de todas. Ora, ela foi promulgada no momento mais desumano da ditadura civil-militar, em que

se vivia o “milagre econômico” ao mesmo tempo em que a sociedade brasileira foi totalmente reprimida, em que a expressão popular era combatida e muitas vezes violentada fisicamente.

Além disso, foi um momento em que o silêncio de professores caracterizou a aceitação dessa reforma, a qual ambiciosamente foi posta para frear a educação para o exercício da cidadania e promover a educação meramente técnica, acrítica dos problemas sociais por trás das ideias modernizadoras.

Não acreditamos que a educação, especialmente do 2º grau, não necessite propiciar ao educandos uma formação que lhes permita ingressar no ensino superior e posteriormente no mercado de trabalho. Para isso, é preciso que a eles, não seja negado o direito a uma formação cidadã.

No entanto, o que tivemos ao menos na letra da lei nº 5.692/71, foi a clara intenção de formar pessoas exclusivamente para a mão de obra, em que o preparo para o exercício da cidadania estava na formação para atuar no mercado de trabalho, apenas, impedindo os sujeitos de avançar em suas aspirações pessoais. Ou seja, formava no sentido de qualificação mínima/precária, e quando tinha essa formação, pois em muitos lugares do Brasil esta reforma nem mesmo conseguiu ser instalada, pela própria precariedade das condições materiais. Nesse sentido, entendemos que com a reforma de 1971 nem melhorou o que já se tinha a nível médio, nem tampouco se profissionalizou de fato os educandos.

De qualquer forma, observamos a intencionalidade capitalista dos governos militares em todas as reformas realizadas entre 1964 a 1985, a fim de não apenas incentivar os cidadãos a viverem para o trabalho, mas oportunizar através das políticas educacionais os meios para isto. Assim, nas representações discursivas da lei de 1971, percebemos claramente como a educação foi apresentada a serviço do setor econômico, tanto no ensino de 1º grau como no 2º grau.

Tais representações foram postas na letra da lei como um avanço no campo educacional, pois a educação deixaria de ser “ultrapassada” para ser produtiva, contínua e terminal. Era essa a perspectiva de educação para o desenvolvimento no discurso legal, embora nos pareça que seus objetivos não foram totalmente alcançados.

Sabemos que através da educação que é sempre intencional e política, se faz possível transmitir concomitantemente aos conteúdos programáticos, as ideologias, posturas, valores e modos de compreender o mundo. Seguindo essa linha de raciocínio, não podemos negar que o Estado Militar utilizou-se inteligentemente do campo educacional para reproduzir seu sistema de ideias.

Destarte, a responsabilidade da educação nesse contexto foi promover sujeitos que se conformassem com a sociedade autoritária, sociedade essa, que não permitia abertura para questionamentos dos padrões repressores constituídos.

Logo, temos na história da sociedade brasileira, um período em que a liberdade foi submergida, onde qualquer cidadão corajoso a expressar algum pensamento contrário ao do governo, ou ao menos fosse acusado disso, era o suficiente para ser apreendido, exilado, suspenso de alguma função, etc.

Não é algo fantasioso que “foram banidos do território nacional, por razões políticas, 80 brasileiros. Cerca de 400 pessoas foram mortas ou se encontraram desaparecidas, devido à onda repressiva mais forte de nossa história” (CUNHA E GÓES, 1985, p. 36).

Essas atrocidades ocorreram com aqueles que não se conformaram com a conjuntura do período, dentre eles, estavam muitos professores que viam na educação um meio para a transformação da sociedade e não um instrumento de domínio e reprodução social.

Entendemos que entre 1964 e 1985 as modificações no cenário e na política brasileira são claramente bem definidas, bem esquematizadas e efetuadas. Tivemos nesse período um cenário de esmorecimento dos direitos da população, dos trabalhadores, dos educadores e estudantes, também passamos um momento em que a política se manifestou fortemente como dominadora e hostil.

Dessa forma, o Brasil vivenciou uma ditadura extremamente severa, onde a justiça, a liberdade e a igualdade deram lugar à injustiça, ao medo e ao poder. Como resultado, as instituições foram fragilizadas e a educação esteve, basicamente, a serviço dos comandantes e seus interesses mais sórdidos.

Salientamos, ainda, que podemos perceber que as reformas educacionais realizadas durante a ditadura civil-militar, especialmente, a de ensino de 2º grau, demonstram como os governos dos militares compreendiam a educação pela ótica do capitalismo. Isto é, a educação a serviço do mercado de trabalho.

Tal perspectiva de educação para a formação do trabalho não é muito diferente da que orientou as reformas da Era Vargas, pois as reformas educacionais do período de Vargas detinham um caráter elitista, mas também produtivista, tenho em vista o investimento na educação técnico-profissional no período.

2.3 A REFORMA DE ENSINO DE 2º GRAU: A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

A Lei 5.692/71 substituiu ou reformou a Lei 4.024/61, com o discurso de que a mudança na legislação educacional fazia-se uma necessidade para adequar a educação ao novo momento social que se desenhava com o Governo Militar.

As propostas realizadas pelos militares na política e na economia do Brasil determinaram as mudanças na educação, adequando política-economia-educação numa mesma compreensão de mundo e visão de sociedade, que se fazia meramente tecnicista e a favor da mais radical face do capitalismo.

À reforma que atingiu o nível de ensino primário e médio não se apresentaram resistências como à reforma universitária, o que nos impulsiona a refletir sobre o contexto do período. Observamos, que vivíamos em um estado de exceção, porém a sociedade estava deslumbrada com o passageiro “milagre econômico”, e assim, a reforma de ensino foi implantada com apoio dos que estavam do lado e contra esse regime arbitrário.

A conjuntura que precede a elaboração da lei 5.692/71 é, ao invés, pelos motivos já expostos, desprovida de mobilização e de demanda organizadas em favor da ampliação das oportunidades de escolarização e de verbas para a educação ou qualquer outra reivindicação substancial nesse campo da vida social (GERMANO, 2011, p. 162).

Dessa maneira, nem mesmo as organizações contrárias ao regime militar moveram-se contra a reforma de ensino. Não obstante, grande parte da sociedade esteve quieta e até mesmo considerou louvável tal reforma, a qual estava travestida de um novo momento no campo educacional, uma vez que, investimentos chegariam a este setor, prometendo modernizar a educação.

Com relação à estruturação, houve a junção do primário com o antigo ginásio estabelecendo assim, uma extensão da escolaridade obrigatória, formando o chamado ensino de 1º grau. Para o ensino médio, se estabeleceu a generalização profissionalizante, este chamado de ensino de 2º grau.

Queirós (2013) nos esclarece um pouco sobre a organização do ensino de 1º grau:

O Ensino de 1º grau, a partir da lei nº 5692/71, ampliou a obrigatoriedade de 4 para 8 anos, com no mínimo 720 horas de atividades anuais, uniu o antigo ensino primário ao ginásio, e incorporou às séries finais a iniciação para o trabalho e a sondagem de aptidões, que passam a ter um lugar importante nas discussões em todos os âmbitos: Municipal, Estadual e Federal (QUEIRÓS, 2013, p.13).

Sendo assim, a reforma de ensino de 1º grau já apresentava o objetivo de não apenas ampliar a obrigatoriedade de ensino, o que era algo interessante para a época, mas também

constituiu um currículo que estivesse conectado com os objetivos econômicos, a fim de promover uma formação que já despertasse nos alunos, ainda nas séries iniciais, o interesse pelo trabalho.

A função da Escola do 1º grau estava embasada numa filosofia de educação, que viesse a dar respaldo a um ensino produtivo, que se integrasse ao desenvolvimento tecnológico e científico do país e que tornasse a pessoa capaz de articular o ensino básico recebido com os anseios do mercado de trabalho (QUEIRÓS, 2013, p.14).

Assim, podemos observar que desde as séries iniciais, a reforma designou uma educação para a formação de pessoas a serviço da sociedade (leia-se mercado de trabalho), ao instituir no ensino de 1º grau a iniciação para o trabalho e a sondagem de aptidões. Tal perspectiva, já prepararia o aluno para o ensino de 2º grau que se propunha profissionalizante.

Basicamente, o currículo dessa reforma de ensino determinou que os estudos fossem organizados partindo do pressuposto de que no currículo haveria a parte comum obrigatória para todo território nacional e uma parte diversificada para considerar as diferenças regionais.

Portanto, a parte comum seriam as disciplinas mais “acadêmicas” e a parte diversificada estariam relacionadas com alguma área do mundo do trabalho. E assim, a parte diversificada contemplaria disciplinas, como por exemplo: “na área primária: iniciação à agricultura, oficina rural, desenho técnico, jardinagem, floricultura e etc.” (QUEIRÓS, 2013, p.14).

Essas disciplinas são as que compreenderiam o currículo do ensino de 1º grau. Mas a lógica era a mesma para os dois graus. Constitui-se, na realidade, uma proposta tecnicista com finalidades de treinar logo cedo os alunos, para servirem ao sistema econômico em vigor no período.

No Brasil, entre 1964 a 1985 foi imposta uma pedagogia que se adequaria perfeitamente as ideologias do regime militar que considerava o processo educativo como sendo um instrumento de treinamento. Estamos falando da pedagogia tecnicista que orientou e organizou a legislação do ensino no país, nesse período.

O tecnicismo pedagógico não se fundamenta em seu processo de ensino na figura do professor, nem do aluno, mas nos meios didáticos para atingir os fins pressupostos. O capitalismo e essa pedagogia caminham juntos, pois seus objetivos são de alcançar resultados imediatos.

Ambos se cooperam num processo em que a educação é compreendida como um treino para aperfeiçoar sujeitos que contribuirão com o sistema. Nesse arcabouço temos uma concepção produtivista da escola.

O tecnicismo pedagógico sofre influência da Teoria do Capital Humano (TCH), em que tal teoria entende que a função social da escola constitui-se em formar para o emprego. Essa perspectiva da educação corroborou para a expansão da educação no século XX e influenciou diretamente as políticas educacionais.

Em linhas gerais, a lógica da TCH é que: na medida em que a escola treina sujeitos para o mercado de trabalho, possibilita o deslocamento do estado de subdesenvolvimento do país para o desenvolvimento, ao mesmo tempo em que esses sujeitos poderão usufruir dessa modernização. Assim, a evolução capitalista é percebida como ganho individual e coletivo.

Deste modo, a educação restringe-se a serviço do capitalismo, sendo um instrumento das classes dominantes, embora a grande propaganda desta teoria seja possibilitar a elevação social através da educação a todo sujeito que meritocraticamente procurar.

A grande questão é que tal proposta responsabiliza apenas o sujeito caso ele não atinja essa elevação, desconsiderando as desigualdades sociais fruto desse mesmo sistema. Ou seja, a teoria ao sustentar essa posição mascara as desigualdades e responsabiliza o indivíduo pelo seu possível fracasso e ascensão social não alcançada. É como bem coloca Silva (2017):

A questão da desigualdade social é colocada como responsabilidade individual, causada porque alguns tiveram mais méritos do que os outros. Isso explica a estratificação social. A sociedade se divide em estratos, pois, os indivíduos que mais merecem por seu esforço e maior escolaridade devem assumir o topo da hierarquia social e ter melhor situação econômica e política. Ocorre a relação direta entre melhor qualificação profissional e maior escolarização de uma pessoa com a diminuição de sua pobreza (SILVA, 2017, p. 5).

Foi na década de 1960 que Schultz (1971) procurou mostrar que alguns países em desenvolvimento reconstruíram suas economias após a Segunda Guerra baseado na TCH. Deste modo, a compreensão é de que investir em pessoas é a melhor escolha para fortalecer o setor econômico. Nesse sentido, a educação passa a ser entendida como um instrumento para o desenvolvimento de qualquer nação.

Nessa perspectiva, Schultz defende que “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (1971, p.33). Com isso, compreende-se que só é possível ter bem-estar dentro dessa percepção capitalista, o que se faz necessário o homem adquirir conhecimento para não ser expelido dessa regra.

O princípio é de que cada pessoa deve atentar para sua capacitação profissional e, assim, aproveitará das conveniências, das vantagens e do conforto que o desenvolvimento

econômico poderá recompensar. É acima de tudo, uma lógica de competitividade de mercado, tão superficial quanto excludente e desumano.

Assim, investir no Capital Humano constitui-se fundamental para o crescimento da indústria, das empresas, dos setores econômicos. O Capital Humano seria, portanto, todo o empenho financeiro e educacional proporcionado ao ser humano, que reverterá em investimentos para a economia de um país.

Nesse sentido, a escolarização deve estar relacionada ao trabalho visto que o foco da TCH é a produtividade e o desenvolvimento econômico, tendo em vista a responsabilidade do sujeito em investir em si mesmo para poder se beneficiar dentro desse sistema capitalista.

Esta percepção comercial da educação entende, também, que o investimento educacional que o indivíduo faz trará retorno não só para ele, mas para toda a sociedade. Isso nos parece um tanto devaneador já que só irá lucrar quem investir em si, logo, os menos favorecidos e os que não conseguirem ter recursos financeiros para se qualificar (visto que essa qualificação não terá fim, dado que a produção e os setores econômicos estão sempre evoluindo e sendo cada vez mais exigentes) e, conseqüentemente, estarão fora dos benefícios da máquina capitalista.

Assim, a THC propõe uma formação objetiva, que, traduzindo, significa uma educação funcional e técnica, um treinamento que descarta a formação para o questionamento dos padrões estabelecidos por essa mesma compreensão de capacitação humana.

Ora, a quem serve este tipo de educação senão para os condutores econômicos e as elites dominantes? São eles os maiores beneficiados com esta teoria e essa percepção de formação de pessoas, pois manter o sistema capitalista constituiu-se essencial para manter os privilégios das elites que têm condições financeiras para ascender ainda mais economicamente. No decorrer da ditadura civil-militar o Estado soube perfeitamente inserir essa ideologia nas políticas educacionais, especificamente, na Reforma de Ensino de 2º grau.

Essa compreensão de educação para o trabalho que faz parte do arcabouço da TCH revela quão perversa seria uma educação que não se importa com a formação para a cidadania e para a formação crítica dos sujeitos. Em que a função da escola resume-se a atender as demandas do capital e do trabalho, abandonando sua verdadeira função social de educar para a democracia e para a igualdade.

Salientamos, mais uma vez, que a Reforma de Ensino de 2º grau sancionada pela Lei nº 5692/71 estava embasada nesta teoria, onde o sujeito é compreendido como responsável por sua elevação social e pelo desenvolvimento de seu país.

Nesse sentido, a pedagogia tecnicista que é uma pedagogia tradicional defende que a escolarização gera qualificação, a qualificação gera trabalho que, conseqüentemente, gera dinheiro e desenvolvimento.

Deste modo, se o cidadão não investir em sua qualificação pessoal, certamente não irá produzir e tampouco irá contribuir para com seu país. Logo, não vai se beneficiar, por ser uma perspectiva de educação claramente injusta.

Com isso, não nos é estranho que a legislação sobre o ensino de 2º grau tenha em seu texto claramente o caráter produtivista da educação, quanto apresentada à sociedade uma formação a nível médio obrigatoriamente profissionalizante. Pensemos: o contexto político-econômico da ditadura civil-militar não poderia aceitar e impor uma pedagogia melhor para atender seus interesses do que a tecnicista, pois a preocupação do governo era de fato formar para o desenvolvimento econômico do Brasil.

Do ponto de vista dos Direitos Humanos, essa proposta educacional constitui-se uma violação ao direito à educação, pois limita os processos educativos a treinamentos para atender às necessidades do mercado.

Partindo do princípio de que uma educação fundamentada nos direitos humanos prioriza a formação do sujeito a partir de uma pedagogia multidimensional, que busca a pluralidade das ideias, a diversidade, a humanização dos sujeitos, em que a sensibilização com questões da vida social e suas relações fazem parte do processo educativo, podemos dizer que uma educação tecnicista não considera tal perspectiva. A objetividade e a funcionalidade da educação tecnicista não se preocupam com problemáticas que envolvam a criticidade, a análise e a reflexão sobre a sociedade e seus desafios.

Nesse sentido, a educação proposta durante os governos militares viola os direitos humanos, visto que é uma educação acrítica, que em seus processos visa apenas à formação para o trabalho, descartando a formação para a cidadania.

A violação do direito à educação, portanto, produz vítimas. “A luz dos direitos humanos, vítima é um ser de dignidade e direitos cuja realização é negada (no todo ou em parte)” (CARBONARI, 2007, p. 170). Então, quem foram às vítimas produzidas pela reforma de ensino de 2º grau?

A nosso ver, as vítimas foram os alunos submetidos obrigatoriamente a uma educação que não estava preocupada com as suas formações enquanto sujeitos de direito. Foi negado a eles, portanto, o direito à educação enquanto um processo de formação amplo e plural, capaz de sensibilizar sujeitos para as questões de desigualdade social e de injustiças, e assim, questionarem e agirem na realidade que os cerca.

Com isso, afirmamos o quanto a educação do período militar produziu vítimas. Visto que os direitos humanos são indivisíveis (BENEVIDES, 2007), podemos concluir que a partir do momento que o direito humano à educação (educação entendida no sentido amplo) foi negado, os demais direitos também foram.

Ora, no período da ditadura civil-militar o direito à educação, como outros direitos, foi colocado em segundo plano, criando-se mecanismos de desigualdade sociais. A própria reforma de ensino de 2º grau representa um esforço para colocar em prática a negação do direito à educação conscientizadora, promovendo uma educação puramente funcional e, por sua vez, deixando de lado o caráter político da educação.

Basta analisar as demais Reformas de Ensino realizadas durante este momento histórico, para perceber que as políticas públicas foram planejadas para atender os objetivos do governo ditador em questão.

Assim, o que esperar das políticas educacionais criadas pelo estado militar? Políticas que favorecessem a construção de sujeitos de direitos ou que cultivasse a alienação? Que contribuíssem para o exercício da cidadania e da democracia ou para o fortalecimento do regime autoritário?

Os militares poderiam não entender de educação à época, mas pelo que estamos observando na história, entendiam muito sobre como criar estratégias de manutenção do poder. Nesse processo, a educação foi a grande aliada ou mesmo a vítima.

Os governos do regime militar brasileiro promoveram uma equiparação entre o curso secundário e o técnico através dessa lei nº 5692/71. Pois ao tornar a educação neste nível, profissionalizante de forma universal e compulsória restringiu-se a possibilidade do sujeito avançar em seus estudos, pois ao se “profissionalizar” ingressaria ao mercado de trabalho e não nas universidades.

O jogo de interesses dos militares em avançar nas questões econômicas no âmbito nacional, e, especialmente, internacional, sem dúvidas direcionaram as iniciativas na esfera educacional. A intenção foi formar pessoas ideologicamente para o trabalho, oferecendo-lhes uma educação acrítica e técnica a fim de habilitá-las para o processo de produção, procurando construir trabalhadores por meio da qualificação mínima.

3 MEMÓRIAS DA REFORMA DE ENSINO DE 2º GRAU: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA LEI 5692/1971

A história parece um cemitério em que o espaço é medido e onde a cada instante é preciso encontrar lugar para novas sepulturas (HALBWACHS, 2006, p.17).

Se a história parece um cemitério, a memória por sua vez seria a responsável por sempre se fazer necessário abrir novas sepulturas.

Enquanto a história é compreendida muitas vezes como algo estático e delimitado, a memória é sempre variável. Na verdade, tanto a memória quanto a história nos parecem inesgotáveis e inconclusas, pois sempre haverá novas memórias que renovarão a própria história.

Não as compreendemos, história e memória, como sendo contrárias, mas complementares. No processo historiográfico a memória é fundamental, e para a rememoração, o suporte da história é, muitas vezes, indispensável.

Para Nora (1993), história e memórias são antônimas, como menciona: “A história é a reconstrução sempre programática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado”. E complementa: “A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico” (NORA, 1993, p. 9).

Refletindo sobre essas afirmações, entendemos que, tanto a memória quanto a história são representações do passado e nunca o passado tal como aconteceu, não só a história, tendo em vista que elas não são opostas, apesar de serem diferentes.

A história tem sua importância, mas não a entendemos, por ser uma operação intelectual, superior à memória. Como também, a memória, por ser algo “não – intelectual” não deve abrir mão de ser avaliada, pois demanda também análise crítica.

Mesmo reconhecendo que a memória se apoia nas lembranças que sempre são inconstantes e variantes, e que a história se organiza a partir de moldes operacionais próprios, ambas não se constituem a totalidade dos fatos passados e são sempre questionáveis, por isso cabe ao historiador estar ciente de problematizar tanto a história como a memória.

É nesse sentido que o presente trabalho caminha, tentando refletir sobre pretéritos, considerando a história e a memória como fontes importantes para que construamos uma narrativa em que a representação do passado, apresentada pelos sujeitos que participarão da pesquisa seja examinada, assim como será a própria história.

Assim, destacamos que “a epistemologia da verdade que rege a operação historiográfica e o regime da crença que governa a fidelidade da memória são irreduzíveis, e nenhuma prioridade, nem superioridade, pode ser dada a uma à custa da outra” (CHARTIER, 2016, p. 24). Deste modo, faz-se necessário o diálogo entre história e memória, entre a história escrita e a história viva (HALBWACHS, 2006).

Longe de entender a memória como a história tal como sucedeu, compreendemos que há uma distância entre o real, pois o que há são representações que se encontram embasadas por subjetividades de cada sujeito que rememora.

Rememorar qualquer acontecimento histórico significa escavar no consciente lembranças que já foram transformadas, modificadas e, muitas vezes, o que resta são imaginações. Daí porque se faz primordial perceber as memórias também como representações do que foi e não é mais (CHARTIER, 2016).

Nesse sentido, as representações individuais e coletivas dos ex-participantes sobre o a Reforma de Ensino de 2º grau, serão matéria para o enfrentamento do esquecimento desse fato educacional que ocorreu durante a ditadura civil-militar (1964-1985).

Neste terceiro capítulo pretendemos aprofundar a discussão sobre a proposta legal e pedagógica da Lei 5692/71, objetivando compreender as representações discursivas dessa legislação, considerando o texto legal e as memórias dos sujeitos que participaram da reforma. Especificamente neste capítulo, as memórias de ex-participantes dessa reforma de ensino de 2º grau serão uma importante fonte para fazermos um diálogo entre história e memória, entre fontes escritas e orais.

Aqui traremos à tona as lembranças e as representações sobre essa reforma contidas no texto legal e nas falas de ex-participantes que vivenciaram a reforma durante o contexto da ditadura civil-militar. Para tanto, os pressupostos da História Oral foram utilizados na intenção de auxiliar-nos na produção e compreensão dos depoimentos, e as memórias dos colaboradores serão compreendidas a partir do conceito de representação de Roger Chartier.

Nesse sentido, buscaremos refletir sobre as representações daqueles que não apenas conheceram, mas participaram da conjuntura em que a reforma foi desenvolvida.

Por fim, tentaremos perceber as permanências e as continuidades/reflexos dessa Reforma nos dias atuais, objetivando entender se ela encontra significado no cenário brasileiro da atualidade.

Com a aprovação desse Projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFPB, foi possível realizarmos as entrevistas e sua análise/interpretação, concluindo essa proposta de estudos.

Antes de adentrarmos neste terceiro capítulo, gostaríamos de abrir um parêntese para falarmos um pouco das dificuldades na realização dessa pesquisa que teve como metodologia, a História Oral temática.

Todo trabalho científico e historiográfico requer muito cuidado e, sobretudo, ética. Os desafios se fazem presentes e são eles que permitem muitas vezes repensar a forma como estamos escrevendo a própria história e como estamos nos superando e reconhecendo os limites.

Este trabalho é considerado uma história do tempo presente, sendo o “lugar autorizado para se construir uma narrativa científica, acerca do que vivemos, de como vivemos, do que estamos consagrando como memória e, por contraste, do que estamos esquecendo” (MOTTA, 2012, p. 34). Quando afirmamos que há permanências da ditadura civil-militar e sua reforma educacional do ensino de 2º grau no presente, dizemos que esse passado ainda não passou totalmente, visto que suas marcas ainda permanecem e sua história ainda precisa ser discutida, portanto é uma história do passado e do presente.

Assim, a tarefa do historiador é complexa, pois a todo tempo precisa ter cuidado com seus próprios preconceitos, refletindo sempre o porquê de registrar uma memória em detrimento de outra. São escolhas difíceis, porque significam salvar algumas lembranças e esquecer outras. Sabendo que tudo tem impacto na historiografia, no conhecimento das futuras gerações.

Mesmo consciente do compromisso com a escrita, nem sempre conseguimos na pesquisa de campo atingir todos os objetivos e perspectivas anteriormente levantados. Muitos problemas surgem, e já era esperado que surgissem. Dentre eles podemos destacar: o desafio de realizar história oral numa sociedade que não recorda, que não tem memória.

Assim, realizamos cinco entrevistas com pessoas dispostas a falar sobre a Reforma de Ensino de 2º grau, enquanto colaboradores. Contudo, tivemos pessoas que através do contato informal se comprometeram com a pesquisa, mas que depois desistiram. Não responderam mais emails e consideramos que não queriam falar sobre esse passado. Nem todas as pessoas então dispostas a retomar o passado, mesmo tendo sua privacidade garantida.

As cinco entrevistas foram realizadas com sucesso, no sentido de terem sido concretizadas e de que muitas lembranças sobre a reforma de ensino foram rememoradas. Mas tivemos vários contratemplos, como por exemplo: marcamos de nos encontramos com um dos participantes da pesquisa por três vezes para poder dar certo, já que o colaborador sempre desmarcava o compromisso em cima da hora. O importante é que conseguimos realizar essa entrevista.

O próprio trabalho com História Oral constituiu-se um desafio. Durante a entrevista com Lima, por exemplo, ela optou por ser na sua residência, na cidade de Caaporã/PB. Lima nos recebeu muito bem. No decorrer da entrevista coisas inesperadas aconteciam, como chegadas de parentes, ou mesmo pessoas dentro de sua casa fazendo perguntas de seu cotidiano.

Houve um momento interessante de registrar: no meio da entrevista com Lima, choveu. Ela lembrou que estava com roupas no varal e saiu correndo para apanhá-las. Ao retornar, tivemos que retomar do início, e ela já não se lembrava do que estava falando. Tais acontecimentos de certa forma podem comprometer até mesmo as lembranças que aos poucos iam sendo avivadas.

Ressaltamos ainda, a dificuldade dos depoentes em se concentrarem no tema proposto pela pesquisa do qual eles estavam cientes. Fizemos um questionário apenas para nortear a pesquisa, mas quem trabalha com História Oral deve ter o cuidado, a ética e a paciência de ouvir os colaboradores, mesmo quando eles fogem totalmente do assunto. Retomar sobre o tema da pesquisa foi sempre com muito respeito, até para que eles não se sentissem sufocados ou intimidados.

Na realidade, é todo um trabalho de respeito com suas memórias. Na maioria, eles falam do que lhes interessa, traz à tona fatos de suas vidas que lhe marcaram. Muitas vezes, mesmo sendo bem informados, acreditam que estamos fazendo um trabalho (auto) biográfico e, por isso, fazem questão de contar a sua história.

Assim, a pesquisa foi realizada em meio a esses e outros desafios, mas ressaltamos que nem todas as memórias foram utilizadas no texto a seguir. Contudo, não podemos esquecer-nos de mencionar a importância dessas memórias para nosso trabalho. E de como os que participaram da pesquisa, até mesmo os que não lembravam muito da reforma de ensino, demonstraram que estavam felizes em contribuir com a escrita da história. Eles rememoraram e nos contaram aquilo que sua memória permitiu.

Enfim, registrarmos essas dificuldades para que possamos refletir como é difícil fazer história e trabalhar com a memória. Mas é possível e fundamental.

3.1 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA LEI 5692/71: O TEXTO LEGAL E AS MEMÓRIAS DE EX-PARTICIPANTES DO ENSINO DE 2º GRAU

A Reforma de Ensino de 2º grau ocorreu em um contexto histórico conturbado, marcado pela negação de direitos, especialmente o direito educacional. Tal proposta de educação estava forjada pelos interesses dos militares que atuaram no governo brasileiro sem respeitar a democracia e a formação dos cidadãos para a igualdade e justiça social.

Segundo Moraes (2015, p. 85): “o homem sem o uso da palavra está confinado ao pior modelo de cidadania”, assim sendo, essa afirmação representa bem o que aconteceu durante a ditadura civil-militar e as modificações na política educacional. Qual autonomia os sujeitos detinham durante os anos de chumbo? Podemos afirmar, nenhuma. Os militares não davam espaço para o contraditório.

Consideramos relevante expor aqui um pouco das representações sobre esse contexto histórico de uma das colaboradoras, professora Maria Lúcia de Lima. Foi impossível entrevistá-la sobre a reforma de ensino sem perguntar se ela recordava dos acontecimentos políticos que o país vivenciava. Em seu relato, observamos como as marcas do autoritarismo estavam presentes em suas lembranças.

Olhe, da Ditadura Militar eu me recordo de 64 e era realmente chamado Ditadura mesmo. Que teve aquele período que muita gente foram presas, que eram chamados de comunista e eu me recordo muito bem, eu morava em Pindorama, e me recordo muito bem. Eu morava na última casa de Pindorama depois da minha casa já era a mata, Caaporã era uma casa aqui e outra lá não sei aonde. Quando eu vi foi aquela multidão de soldado tudo na maior correria, pulando as coisas, entrando dentro da mata. Mas eram eles atrás de muita gente daqui que levaram presos, dizendo que o pessoal daqui era comunista e naquela época muita gente sofreu com aquilo dali, inclusive o próprio Lula a própria Dilma, né? Muita gente foi presa naquele período e apagou mesmo. Gente daqui de Caaporã, não foi preso porque se escondeu, se escondeu até lá na capivara, tudo isso eu sei, e foi um período realmente perseguidor (LIMA, 2017, p.10)¹³.

São relatos que confirmam a própria história sobre a ditadura e suas atrocidades, ao mesmo tempo em que nos faz pensar o quanto ainda existem pessoas que têm em suas memórias versões que demonstraram o governo perseguidor implantado após 1964. Como ela mesma acrescenta: “durou muito tempo ainda, e não era mentira não, era coisa verdadeira mesmo. Quem vivenciou é quem sabe” (LIMA, 2017, p. 11).

¹³ Optamos por preservar/escrever as falas dos depoentes, assim como eles falaram, sem fazer alterações gramaticais. Desejamos autenticidade e respeito aos entrevistados. Ressaltamos que os colaboradores viram o texto e autorizaram.

De fato, tivemos um período em que foi estabelecido o regime do silêncio. Silêncio no sentido mais amplo, atingindo às políticas educacionais.

Fundamentado num modelo antidemocrático, entre 1964 a 1985 a ditadura significou o enfraquecimento das liberdades individuais e coletivas, e a Reforma de Ensino de 2º grau corroborou para que o homem realmente se calasse, não fizesse uso da palavra e se restringisse a receber silenciosamente a formação tecnicista que lhe era imposta.

Esta formação para o silêncio fez-se ideal para a conjuntura história em que a Reforma de Ensino foi criada, em que prevalecia o autoritarismo, portanto não havia espaço para questionamentos, para o sujeito colocar-se, para os estudantes indignarem-se. Não era “o povo dizendo a sua palavra” (FREIRE, 2011), mas o povo reproduzindo o que lhe era conferido.

A reforma de ensino de 2º grau foi arquitetada para o treinamento técnico-operacional, o que significava a formação acrítica, com terminalidade na educação para o mercado de trabalho. Para tanto, a pedagogia dessa reforma enquadra-se no que Freire (2011) denominou de educação bancária.

Esta concepção de “educação bancária” se caracteriza pela transmissão de conhecimento, num modelo em que o saber é transferido para o aluno que recebe passivamente e que nem sempre tal saber faz sentido na vida e na realidade que o cerca. Basicamente é uma proposta mecânica e de treinamento marcada pela memorização e conformação dos conteúdos transmitidos. Não há espaço para a problematização, dessa forma, também não há para a conscientização. Diante disso, o modelo de educação em pauta não é baseado no diálogo, mas na ordem e na submissão.

As diretrizes voltadas para a organização do Ensino de 2º grau foram formuladas durante a ditadura civil-militar e respeitou os interesses postos à época pelos governos militares, cumprindo fielmente a perspectiva para a formação de pessoas que contribuíssem para o desenvolvimento econômico do país. A grande questão é: tal reforma contribuiu para o desenvolvimento do Brasil? Em que contribuiu?

No texto legal nº 5.692, em seu Art. 1º, consta: “O ensino de 1º e 2º 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” (BRASIL, 1971).

A grosso modo, todos esses objetivos não condizem com a realidade prática desta lei, pois a formação necessária para a qualificação do trabalho não foi uma realidade como esperavam os militares, como seria se os recursos para tal empreendimento foram escassos?

Ainda mais distante, encontra-se o preparo para o exercício consciente da cidadania. Como exercer a cidadania em uma sociedade que negava e oprimia direitos?

Outro aspecto que podemos visualizar ainda nesse artigo 1º é a formação que promovia o educando a auto-realização, tal proposta parece contraditória ao próprio modelo sócio-econômico.

Porém, não podemos negar que o discurso presente neste objetivo geral alinha-se com os discursos apresentados pelos militares desde o golpe de 1964, no sentido que Chartier apresenta, em que “representação (individuais ou coletivas, puramente mentais, textuais ou iconográficas) não são simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social” (CHARTIER, 2010, p. 7)

Assim, não buscamos apenas entender se a proposta desse texto legal são reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas que tipo de representação esse discurso legal transmitia para a sociedade que por sua vez atribuía significados. Nesse sentido, o texto legal que regulamentou a reforma de ensino de 2º grau, em seu discurso, possibilitou interpretações e apropriações diversas no tocante às propostas apresentadas na letra da lei.

Ora, as representações de que o governo possibilitava uma educação para a auto-realização dos sujeitos, o exercício da cidadania, e a formação para o trabalho foram postas por essa reforma de ensino através de seu texto legal, a fim de que a sociedade se apropriasse dessa formação tecnicista e alienante, transvestida de educação democrática para a modernização e o desenvolvimento. Contudo, nem sempre essa representação discursiva era compreendida à forma desejada pelos militares. Cada sujeito apropria-se de forma diferente.

Ao ser indagada sobre a qualidade da educação e a contribuição dessa reforma de ensino de 2º grau durante a ditadura, Madruga (2017) responde de maneira diferente da que os militares propagavam essa reforma à época. As memórias individuais e coletivas de Madruga refletem suas representações acerca de como ela percebia/percebe a educação do ensino de 2º grau, fazendo relação com o próprio contexto histórico.

Foi tecnicista, né? Uma formação tecnicista, não era uma formação humana, de conscientização de seus direitos, do que você poderia ser, era o que você tinha que ser. Você adolescente, você tá no espaço democrático, uma escola, na verdade os professores não podem, não poderiam, eram proibidos. Existiam até...orientações pedagógicas pra que os professores não alertassem sobre o que estava acontecendo no nosso país. Tá entendendo? Da liberdade de expressão, então você era, você se tornava, assitomados, sem sintomas, você não sabia o que estava acontecendo, você ia levando. Mas os universitários, que já eram esclarecidos, sabiam o que tava para acontecer, e viveram aqueles momentos todinho de tormento, né? De perseguições, de serem separados, de professores serem é... como é que

chama? Convidados a serem levados para fora do país. Uns desapareciam, outros eram ameaçados, né? (MADRUGA, 2017, p. 3).

Então, neste depoimento está claro a dinamização da memória, pois a colaboradora se detém ao que mais lhe marcou, não buscou dizer a qualidade ou a contribuição da reforma, mas em que a reforma de ensino se pautava, ressaltando seu caráter tecnicista e segregador.

Entretanto, é no contexto em que os alunos e os professores foram perseguidos e tiveram suas liberdades vigiadas que Madruga destinou sua atenção e seu interesse em nos esclarecer. Percebe-se que para ela tal proposta educacional deu-se de forma autoritária, desrespeitando as liberdades e a conscientização.

Destacamos que apesar da memória ser uma fonte importante para a escrita da história, visto que as fontes documentais muitas vezes apresentam lacunas e/ou escondem muitos detalhes essenciais para a compreensão do passado, ela não é algo estático, controlado, mas sofre as modificações que o tempo provoca.

Nesse sentido, “[...] os recordadores são, no presente, trabalhadores, pois lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora” (BOSI, 1987, p. 21). Assim, percebemos que os colaboradores são verdadeiros trabalhadores, pois se esforçam para recordar de um passado que muitas vezes nem o visitava mais. Não é possível que revivam, mas é possível que reflitam e a partir daí, tragam à tona as representações sobre um determinado evento.

Certamente essas memórias de Madruga não estão em comunhão com as representações contidas no texto da lei nº 5.692 que se apresentava enquanto uma política educacional para o exercício da cidadania. Na realidade, o relato da experiência vivida tende a se aproximar mais do que marcou as memórias dos sujeitos, contudo é preciso sempre problematizar. Pois todas as fontes são subjetivas.

A reforma de ensino de 2º grau para além de ser uma política educacional para a continuidade dos estudos após a conclusão do 1º grau, constitui-se uma proposta que foi oficialmente estabelecida numa perspectiva de intrínseca relação entre educação e trabalho no ensino médio sob inspiração da Teoria do Capital Humano (TCH), o que a caracteriza por uma educação para a formação para o trabalho, de caráter terminal.

Uma proposta que detinha o discurso igualitarista, que foi apresentada como a generalização da profissionalização, porém o que estava por trás era, na realidade, a latente ambição por controlar a sociedade, e formar sujeitos não para a vida e para a continuidade dos estudos, mas para o mercado de trabalho e para a submissão.

Veremos no decorrer do texto que o fracasso da profissionalização de fato foi a realidade dessa proposta. Aos que detinham recursos, facilmente conseguiam optar por outra formação para posteriormente ingressar nas universidades, para a maioria da população não havia tantas alternativas. Claramente esta política educacional valorizou e contribuiu ainda mais para as desigualdades sociais, e fortaleceu também o ensino privado.

Estas desigualdades eram aprofundadas pelo Estado, enquanto em seu discurso a superação da pobreza e o “Brasil Potência” estavam presentes. Como podemos ver no depoimento do Ministro da Educação à época, Jarbas Passarinho (1985): “a escola comum, a escola para todos, nunca chegou entre nós a se caracterizar ou a ser, de fato para todos. A escola era para chamada elite” (apud GERMANO, 2011, p. 177).

A partir dessa afirmação, surge a seguinte questão: O fato de tornar o ensino de segundo grau compulsoriamente profissionalizante, o tornou democrático? Ora, as elites continuaram a proporcionar a educação formal que desse acesso para seus filhos às universidades. Foi para a grande massa que essa reforma foi orquestrada. O governo militar tinha que resolver de alguma forma a demanda pelo ensino superior.

Essa atitude de reformar o ensino de 2º grau foi uma grande estratégia dos militares, visto que qual seria o sentido de modificar a educação se as mobilizações eram praticamente inexistentes graças à perseguição e à instituição do “Estado de Terror” no Brasil?

É preciso entender que as iniciativas no campo da educação foram essenciais para fundamentar o discurso do Brasil-Potência e do desenvolvimento para todos. Além disso, o governo militar precisava cada vez mais se manter no poder e para tanto a busca pela legitimidade com a maioria da população fazia-se crucial.

A Lei 5.692/71 representava os interesses de mercado. Em seu Artigo 5º parágrafo 1º institui que o currículo seja da seguinte forma: “observadas às normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial” Assim, o currículo de ensino de 2º grau seria organizado de modo que: predominasse a parte da formação especial, enquanto que a formação geral predominava no ensino de 1º grau (BRASIL, 1971, p. 2).

Sobre essa formação especial, o parágrafo 2º esclarece que: “terá objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o mercado de trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971, p. 2). Ou seja, desde o ensino de 1º grau a educação já estava voltada para a formação para o trabalho, mesmo predominando a formação geral neste grau de ensino.

A colaboradora Isidro (2017), que vivenciou a reforma no 1º e 2º graus, relata sobre como foi sua experiência no primeiro grau de ensino com relação a essa sondagem de aptidões e a iniciação para o mercado de trabalho:

Quando eu fiz a 8ª série, antes do 2º grau, pra você vê como que era, a gente já tinha algumas formações já voltadas desde o 1º grau. Na 7ª e 8ª série, que hoje é 8º e 9º ano, a gente fazia na escola estadual, na escola pública. Nós tínhamos 1 horário, 2 vezes na semana [...] Tinha aulas de cursos manuais, tipo assim, artesanato em madeira, de couro, tinha culinária, tinha estética, eram vários cursos, eu não lembro de todos. E isso antes do 2º grau. Aí a gente ia 2 vezes na semana, tinha nota também. Isso ainda no 1º grau, 7ª e 8ª série. E essa escola era como se fosse uma escola polo, preparada só pra essa parte técnica, então tinha os cursos que você não podia escolher, por exemplo: o laboratório de ciências físicas e biológicas, eu não tinha escolha, eu tinha que participar das aulas de laboratório, mas a aula de culinária ou de artesanato, de artes plásticas aí eu poderia escolher. Então eram 2 ou 3 disciplinas por semestre e 1 era obrigatória e as outras 2 você poderia escolher a que queria participar. Então no final de 2 anos, você mudando a cada semestre, tinha vários conhecimentos. Tinha artesanato com corda, tinha música, tinha dança, então assim, a gente ia passando por aqueles cursos que você se identificava, e os obrigatórios eram aqueles mais voltados pra o científico, científico no sentido de ciência (ISIDRO, 2017, p. 9-10).

Então, para Isidro (2017) houve de fato um interesse de desde o 1º grau os educandos serem inseridos em pequenos cursos/aulas que já os preparassem de algum modo para o trabalho. E a colaboradora acrescenta: “Já vinha trabalhando nessa formação, veja só, essa questão, culinária, estética, e a escola era toda preparada pra isso” (2017, p.10). Ou seja, a educação de 1º grau já estava preparando os alunos para o 2º grau, para a educação profissional terminal proposta.

Interessante ressaltar que, segundo Isidro (2017), houve estrutura para esses cursinhos, o que pode significar que não foi em todo território nacional que essa lei constituiu-se um fracasso total.

Para o colaborador Neves (2017, p. 1), não havia escolha pelas disciplinas, segundo ele, as disciplinas eram “todas que tem hoje e mais OSPB e moral e cívica, e não podia escolher era tudo obrigatório”. É interessante que Neves cursou o ensino profissionalizante, técnico em contabilidade e escritório, em escola privada, em 1973 e, em 1975, fez o científico em escola pública para fazer o vestibular. Ele fez, portanto, o científico e o profissionalizante. Neves (2017, p. 1) ressalta sobre o ensino profissionalizante: “sim, era realmente voltado para o trabalho em qualquer empresa, eu fiz em escola privada e era muito exigente.”

Observamos que, na versão de Neves, as escolas particulares procuraram se adequar a reforma de 1971, pois ofertaram cursos profissionalizantes. Neves, ainda acrescenta, explicando o ponto positivo e negativo dessa reforma: “negativo somente para quem optou

pelo profissionalizante, tinha que fazer o científico para poder concorrer ao vestibular em universidade federal para ficar em igualdade de condições dos outros concorrentes, ou seja, o ensino profissionalizante não ensinava, química, física, biologia, a não ser que fosse área nestes campos, o que era muito difícil” (2017, p. 2).

Então segundo Neves, no ensino profissionalizante os conteúdos eram voltados totalmente para a formação especial e, por isso, não havia aulas de disciplinas consideradas “científicas”. Em sua versão, portanto, o aluno teria de cursar o científico, como ele fez posteriormente, se quisesse seguir carreira acadêmica.

Na lei estava “escancarado” o caráter terminal da reforma de ensino de 2º grau e sua proposta tecnicista de educação. Habilitar para o ingresso no mercado de trabalho tornou o currículo a nível médio com a formação meramente “especial”, isto é, pouco se tinha para a formação geral, com o conhecimento de disciplinas que favorecessem o ingresso ao ensino superior, e muito se propôs para formar os sujeitos em alguma área específica.

Vale ressaltar que ainda no parágrafo 2, do artigo 5º, da Lei 5.692/71, definiu-se que a instalação dos cursos profissionalizantes seria em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional. Portanto, é estabelecido uma educação, especialmente a de nível médio, a serviço do mercado, numa proposta tecnicista e ao mesmo tempo cruel.

Por que cruel? Supomos que esta reforma tenha cumprindo o objetivo de qualificar todos os sujeitos para o mercado de trabalho. Teríamos vagas para todos no mercado? Se não há empregos para todos, as desigualdades aumentam assim como a competição, o que de toda forma exigirá mais estudos. Agora considerando que nem mesmo habilitar todos foi possível por questão muito simples como recursos financeiros, quão perversa se caracterizou tal reforma?

Lima explica sobre se a profissionalização do ensino de 2º grau foi alcançada com êxito, em sua versão destaca:

Agora eles não conseguiram. Aí eu te pergunto: Será que o pessoal que terminaram o ensino médio nesse tempo arrumaram emprego? Não arranjaram. Eu acho que em 100, 1 conseguiu. Quantas pessoas hoje tá qualificado e não tem emprego? Então é a mesma coisa de antigamente, não era diferente. E a população antigamente era menor, a abrangência de emprego era menor, mas as exigências também eram menor (LIMA, 2017, p.13).

Um aspecto importante de ser dito é que em Caaporã/PB a única disciplina profissionalizante ofertada na época era contabilidade. Não havia tantas opções para os educandos escolherem que habilitação seguir, foi o que Lima afirmou. Lima explica que era

ofertado apenas o curso de contabilidade e, mesmo assim, não exerciam após conclusão, a “profissão”:

Eles terminavam o curso e assim... aqui as probabilidades eram poucas e lá fora, eu acho que eles não conseguiam não, visse? Era a mesma coisa de hoje [...] Eu creio que as pessoas dentro da área mesmo de contabilidade, eu não conheço nenhum daqui do colégio que arranhou não. Ele seguiu os estudos, aí consegui, depois, outras coisas, mas terminar o ensino médio que era o 2º grau e sair já conseguir dentro da área de contabilidade, não me lembro de nenhum aqui não (LIMA, 2017, p.13).

Pensando no contexto da época, não faz muito sentido proporcionar uma formação em contabilidade para os moradores de uma cidade pequena com pouco ou quase nada de desenvolvimento à época, como Caaporã. Lima não fez contabilidade, mas magistério, na cidade vizinha. E tinha que viajar para ter outra opção além de contabilidade.

Isidro (2017) recorda que a reforma proporcionou outras possibilidades de habilitação. Ela optou pelo magistério, apesar de não ser sua primeira opção.

[...] eu vou confessar que não era a minha primeira opção, foi uma questão, na época a oportunidade que surgiu era essa. Na escola, no local que morávamos, a escola que estudávamos era essas opções que eu te falei, era contabilidade, agente sanitário animal, agente sanitário vegetal, científico e o magistério. Então por influência de mamãe, também né?: *“não, você já vai sair com uma profissão, já vai ter uma profissão”* A maioria das meninas, das mulheres iam, tendenciavam mesmo pra o magistério, e aí eu fui com a turma, né? E com as orientações de mamãe eu fui pra o magistério (risos) (ISIDRO, 2017, p. 5).

Recorrendo às representações sobre como se deu na prática o currículo do ensino de 2º grau, Isidro nos explica que:

Era assim, o primeiro ano, eram 3 anos, tinha o científico também na época que eram uma formação básica geral a nível de 2º grau. Aí o 1º ano era o 1º ano geral que se dizia que eram as disciplinas comuns a todos: português, matemática, química, física, biologia, inglês, geografia e história. A partir do 2º ano era que você tinha as disciplinas específicas de cada curso. Então você podia cursar o 1º ano, e de repente eu estava matriculada no magistério, mas eu mudava de ideia e queria ir a partir do 2º ano pra contabilidade ou pra agente sanitário, eu poderia fazer isso, porque eu ia começar a estudar disciplinas específicas só a partir do 2º ano (ISIDRO, 2017, p.1).

O artigo 5º, parágrafo 3º, da já referida Lei 5.692/71, dava margem, mesmo que de maneira restrita, para aqueles estabelecimentos que não tinham interesse na profissionalização. “Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores” (BRASIL, 1971, p. 2).

É evidente que muitas das escolas responsáveis pela formação do trabalhador não empregaram essa orientação de simplesmente manter apenas o ensino científico, resultando na oferta de cursos que muitas vezes não condizia com a realidade local. Porém, dada as condições financeiras, não foi totalmente banido o ensino científico.

Percebemos que a escola dual não foi eliminada com a obrigatoriedade da profissionalização. Na realidade, a procura por cursos superiores vinha aumentando no Brasil que crescia e se industrializava, destacamos com isso a reconfiguração do papel da mulher no trabalho, que cada vez mais obtinha um reconhecimento de sua atividade produtiva extra-doméstica, corroborando para a procura de vagas no ensino superior (CUNHA; GÓES, 1985)

Talvez a compreensão desses fatores fizeram com que o curso de magistério profissionalizante tenha sido um dos cursos mais ofertados. Como mencionou Isidro: “A maioria das meninas, das mulheres iam, tendenciavam mesmo pra o magistério” (2017, p. 5). O fato é que a ideia de acabar com os cursos clássicos e científicos voltados apenas para a formação para vestibulares, produziu-se para conter a procura dos cursos superiores. Além do que, devido a pouco investimento financeiro, cursos como contabilidade, secretariado e magistério foram mais amplamente ofertados pelo baixo custo, mesmo na cidade ou localidade onde não fosse essencial à época.

Então, basicamente com a devida efetivação da Lei 5.692/71, almejava-se concretizar a generalização do ensino profissionalizante no nível médio. Com esta lei:

Acabaram os cursos clássicos e científico. Acabava, também, a especificidade das famosas escolas técnicas industriais e das escolas normais, pois seus cursos seriam, como as de todas as demais escolas de 2º grau, profissionalizantes, isto é, conferiam aos estudantes uma habilitação profissional como técnico ou auxiliar técnico (CUNHA; GÓES, 1985, p.66).

Desse modo, a Reforma de Ensino surge no âmbito em que o governo autoritário precisava fazer a seguinte combinação: conter a procura aos cursos superiores; atender aos interesses imediatos do mercado de trabalho, mesmo com uma formação não tão qualificada; e, ainda assim, manter a legitimidade. Para este último, tal reforma apresentava-se com a promessa discursiva de que todos terminariam o segundo grau com uma profissão.

Morais (2017, p.2) afirma sobre o que representou esta reforma de ensino no contexto histórico da ditadura civil-militar e o porquê de sua realização:

Ela foi realizada porque diante de uma situação política e social em que se minava a participação do povo nos projetos políticos do país, tornava-se necessário ofertar o mínimo de tudo para ele. Nenhum projeto político zera a oferta aos pobres. O próprio sistema não sobreviverá se deixar o povo de fora da sua plataforma política, porque decerto não haverá quem trabalhe, quem consuma, quem realize o trabalho de geração da riqueza,

principalmente naquele momento em que a tecnologia encontrava-se muito aquém do que já existia em países mais avançados. Tratava-se de uma reforma que acentuava as desigualdades sociais, realçando a dualidade educacional: um modelo de escola para ricos, outro modelo para os pobres. Para o povo a reforma representou uma proposta estéril, de pouca valia para o seu avanço nos estudos e consequentemente na vida política e social (MORAIS, 2017, p. 2).

Transformar o ensino de nível médio em escolas técnicas foi o que a Lei 5.692/71 se propôs a fazer, e esta reforma em seu discurso representativo se apresenta a sociedade enquanto promotora dos interesses dos cidadãos que almejam ascender socialmente, tendo como argumento da realização dessa proposta o próprio “milagre econômico”, que prometia não só emprego mais mudanças significativas na vida sócio-econômica dos brasileiros.

Mas não foi bem assim. Não havia para todo o Brasil, recursos humanos e materiais suficientes para atender essas demandas. Porém, para os militares era preciso manter certo grau de legitimidade, demonstrando interesse nas questões relativas à educação do povo, mesmo apresentando uma educação que aprofundasse ainda mais as desigualdades e a dualidade.

Assim, a esperança da salvação da educação nacional depositada nas reformas de ensino, especialmente a de 2º grau, que articulava escola e desenvolvimento, só poderia ter sido pensada pelos coronéis do Ministério da Educação.

Salientamos que os novos tempos de Estado tecnocrático comandado pelos militares após 1964, apresentam propostas ditas “modernizadoras”, que aliadas ao fortalecimento do capital, buscou formar sujeitos para a mão de obra. Desse modo, controlar o sistema educacional através da realização de reformas constituiu um instrumento orquestrado para a facilitação da propagação de ideologia do contexto que estava em total sintonia com os interesses do capitalismo.

A reforma de ensino de 2º grau constituiu parte principal para tais objetivos. Os acordos Mec-Usaid cuidaram de tornar a educação a favor dos interesses econômicos mais excludentes, como já mencionamos ao longo do texto.

Essa proposta de profissionalização, apesar de ambiciosa, seus resultados são totalmente questionáveis e na prática não alcançaram todos seus objetivos e por motivos óbvios como a falta de recursos, por exemplo, tornou tal reforma um fracasso nacional.

Na versão da entrevista de Moraes (2017, p. 1), podemos perceber o que representou para ela o ensino obrigatoriamente profissionalizante dessa reforma:

A proposta de educação profissional objetivava, sobretudo, dar aos alunos de baixa renda uma formação para o trabalho, embora isto não tenha ocorrido porque os cursos ofertados, a exemplo do Auxiliar de Escritório, não

formava para o trabalho nem tampouco para a universidade. Tratava-se de um resgate de aplicação do modelo da Reforma Capanema da década de 1940: a dualidade da escola. Somente em tese objetivava formar para o trabalho. Na verdade o objetivo da reforma era dar aos alunos de baixa renda somente a ideia do lugar que deviam ocupar na sociedade: uma vaga no mercado de trabalho, a ilusão de que estariam preparados para esta vaga e que ela existia (MORAIS, 2017, p.1).

Percebemos, assim, que se tratava de uma reforma fracassada tendo em vista que a maior promessa de tal proposta, a da profissionalização, constituiu-se uma ilusão. Em tese formava para o mercado, mas na realidade aprofundava os problemas relativos ao ensino secundário público.

No Parecer do CFE de nº 76/75 encontramos a explicação do por que da escolha de tornar ensino de 2º grau profissionalizante, enfatizando o duplo objetivo:

1º) mudar o curso de uma das tendências da Educação Brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade; 2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessário quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa (BRASIL, 1975, p. 24).

Este Parecer nº 76/75 nos esclarece exatamente a finalidade e a intenção que o governo militar tinha ao pôr em prática esta reforma de ensino de 2º grau compulsoriamente profissionalizante. Tratava-se de tornar todo um grau de ensino a serviço do mercado de trabalho, tornando-o terminal para que atendesse as demandas por mão de obra. A grande questão é quando esses objetivos foram alcançados? Quantos profissionais qualificados beneficiaram a economia nacional?

Compreendemos que os que formularam a Lei 5692/71 e este Parecer nº 76/75 tinham noção das dificuldades que enfrentariam para implantar em todo território nacional esta proposta. Mas isto não ficou tão claro na legislação que reformulou o ensino secundário. Ainda no Parecer citado, eles resolvem esclarecer os “equívocos” compreendidos sobre a Reforma.

Ora, na letra da Lei 5692/71 e no Parecer do CFE, o de nº 45/72 está evidente que os estabelecimentos de ensino deveriam adotar o ensino profissionalizante obrigatoriamente e, isto significa que, mesmo em meio a poucos recursos destinados à educação, a dificuldade de obter professores para ministrar as habilitações profissionais, a falta de levantamento para observar as necessidades do mercado de trabalho para que se abram os cursos específicos, (observe que a colaboradora Lima (2017) foi enfática ao dizer que em Caaporã só havia o

curso de contabilidade, e que poucos (ou ninguém) conseguiram empregos), o ensino médio deveria funcionar para atender as normas da Lei 5692/71.

O fato é que o Parecer nº 76/75 tenta amenizar as preocupações que foram sendo colocadas pelas escolas, preocupadas sobre como pôr em prática esta reforma de ensino. Diante disso, este mesmo Parecer explica:

O equívoco, a nosso ver, está no entendimento de que **toda escola** de 2º grau deve ser equipada para oferecer ensino técnico e profissional. A lei não diz, em nenhum momento, que a **escola** de 2º grau deve ser profissionalizante e sim, que o **ensino** de 2º grau é que o deve ser (BRASIL, 1975, p. 27).

E assim, afirmam que diante das dificuldades já imagináveis, fazia-se preciso compreender que não se tratava de equipar as escolas e torná-las uma escola técnica, mas modificar o ensino de modo que ele “atendesse” as novas realidades e necessidades do país. Ou seja, na prática é propor uma educação profissionalizante fracassada. Por isso, talvez, que Neves (2017) fez o ensino secundário acadêmico em escola pública. Exatamente porque muitas escolas continuaram a ministrar apenas a formação geral, embora, como vimos nos relatos, outras procuraram aderir a esta reforma mesmo sem tantos recursos ou condições.

Percebe-se que o Parecer nº 76/75 procurou afirmar que era preciso vencer a distância entre a formação geral e a formação especial, ou educação humanizadora e a profissionalizante. E novamente, como na Lei 5692/71, deixa claro o que na realidade se objetivou com esta reforma de ensino:

A afirmação de que a escola não é o lugar para concluir o processo de formação dos técnicos não significa que a escola não o possa fazer ou que a empresa deva assumir sozinha essa realização. É preciso anular a distância que ainda separa a empresa da escola de 2º grau visto que promover a integração de recursos, interesses e ações entre os dois sistemas – o educacional e o empresarial – é medida do mais alto benefício nacional (BRASIL, 1975, p. 30).

Assim, percebemos que, realmente, havia com esta reforma de ensino o interesse de que a escola dialogasse e contribuísse com o sistema empresarial, objetivando que ambos andassem de “mãos dadas”, para contribuir com o desenvolvimento econômico do Brasil (principal objetivo dos militares).

O que entendemos desse Parecer é que permanece, mesmo que às vezes de maneira “subliminar” e até desinteressada, o significado de transformar a educação de 2º grau a serviço do capitalismo. No entanto, o que estava escancarado com a Lei 5692/71 e o Parecer nº 45/72, que regulamentou o ensino secundário, de modo *obrigatório*, profissionalizante, ganha com o Parecer nº 76/75, um redirecionamento, no sentido de amenizar o peso de propôr

na legislação educacional nacional a profissionalização do ensino, passando as chamadas “habilitações básicas” que nada afetavam a educação geral.

Portanto, o ambicioso “ensino profissionalizante” no ensino de 2º grau, proposto pela Lei 5692/71, demonstrou com esse Parecer nº76/75 que na prática não teria como dar certo essa proposta de formar sujeitos habilitados profissionalmente. Amenizar a perspectiva produzida à educação de ensino de 2º grau pela Lei, apenas destaca o pouco êxito que teve esta reforma de ensino.

Voltando para a parte pedagógica desta lei, afirmamos que a ausência da formação para a cidadania se faz evidente no currículo proposto por essa reforma de ensino, no entanto não deixou de lado a formação para a alienação e a conformação dos sujeitos.

Esta formação foi algo que os militares não abriram mão e foi na Educação Moral e Cívica (EMC) que esta proposta alicerçou-se. Em todos os níveis da educação a formação dita para o amor à pátria, à obediência às leis, o respeito ao trabalho, etc, foi uma realidade nos currículos. Esta representação de um ensino que valoriza o culto à pátria, o respeito às instituições e aos deveres de cada cidadão, na realidade foi a melhor forma encontrada pelos militares para a disciplinarização da população.

Segue abaixo a imagem do Histórico Escolar de Lima (2017) que concluiu o ensino de 2º grau, escolhendo a habilitação em magistério. Observemos que a maioria das disciplinas são da formação especial. Percebamos também que a disciplina Educação Moral e Cívica se fez presente neste currículo.

FIGURA 1 - Histórico Escolar

CURRÍCULO	1.º S.	2.º S.	3.º S.
Português	5,0	5,7	5,6
Literatura	x	5,3	x
Inglês	5,0	x	x
Matemática	5,1	x	x
Ciências	6,2	x	x
História	5,8	x	x
Geografia	6,5	x	x
Canto	9,5	x	x
Ed. Moral e Cívica	7,4	7,3	7,0
Int. à Escola Primária	7,3	x	x
Biologia e Higiene	x	7,1	x
Psicologia	x	7,7	7,2
Sociologia	x	8,1	x
Orient. Educacional	x	7,7	x
Recreação e Jogos	x	7,2	x
Didática Geral	x	7,5	x
Did. da Linguagem	x	x	7,2
Did. da Matemática	x	x	7,5
Did. das C.S. e Naturais	x	x	7,7
Hist. e Fil. da Educ.	x	x	8,6
Prática de Ensino	x	x	8,5
Des. e Artes Plásticas	x	x	8,2

Edmundo Maria Valença da Silveira

REGISTRO NA ESCOLA

Registrado na Folha 16 v.

sub. n.º 168 em 14

de 12 de 1974

de livro competente

Quilena, 14 / 12 / 1974

Maria de Carmo Gonçalves Chaves
Secretaria Reg. DSS

REGISTRADO NA DELEGACIA REGIONAL DO MEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DELEGACIA REGIONAL - RJ-2
N.º 9772

Registrado no dia 13 de 15

Mes, 25 de novembro de 1976

Examinado por *Estelita B. Dantas*

Assinatura *Estelita B. Dantas*

Albino do R. R.

ALBERTO M. DE F. R. A. G. A.
Coordenador - DELEG. RJ-2

RECONHECIMENTO DE FIRMAS

PROTESTO: De acordo com o Certificado de Habilitação apresentado sob o nº 1073, folhas 127, do Livro 2 - 2, do Cartório do Registro Civil do Município e Distrito de Campos, Estado do Paraná, o diplomado nasceu em Quilena - Paraná, ficando assim devidamente registrado o texto do presente diploma.

Delegacia Regional do MEC - RJ-2

Recife, 25 de novembro de 1976

Estelita B. Dantas
p. tto. em assuntos de habilitação

VISTO: *Estelita B. Dantas*

Chefe do Serviço de Registro

ALBERTO M. DE F. R. A. G. A.
Coordenador - DELEG. RJ-2

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A respeito da disciplina Educação Moral e Cívica, Lima (2017, p. 8) esclarece: “Era uma disciplina boa, agora hoje os meninos não querem seguir isso mais não, porque eram regras assim... os alunos não querem seguir essas regras não, eles não atendem mais. [...] era o respeito que hoje a maioria não tem respeito por nada na vida”.

Percebemos que apesar de Lima considerar uma disciplina composta por regras, tal disciplina não só foi boa, mas, sobretudo importante. A ideia de se submeter a ordens e não questionar padrões, não só foi a busca pelos militares como a ideologia que fomentava o currículo nacional do ensino primário, com a EMC, ao ensino superior, com a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). As representações discursivas de Lima condizem com o pensamento promovido à época: educação para a conformação dos corpos e das mentes.

Entretanto, nem todos estavam de acordo com a proposta dessa disciplina. As representações de Madruga (2017) são outras:

Olha, não era uma coisa muito boa não, porque era uma coisa assim muito pronta, certo? “seu país é bonito todo”, não tem problema de saúde, não tem problema de transporte, não tem problema de nada, tudo perfeito, né? “olha como é lindo o sol nascer”, você pegar um ônibus de transporte, né? Ter escola pública, né? Gratuita, né? Todo mundo feliz, ninguém reclamava de salário nada, não tinha problemas, ta entendendo? Era a forma que se mostrava o país, é, muito bonito o país! Então, era mais a pátria, porque quem lutava pelos seus direitos a época, era visto como comunista que queriam explodir o país, (rsrs) (MADRUGA, 2017, p.3).

Percebemos que não foram todas as pessoas que se apropriaram dos discursos dos militares da forma que eles desejavam. Muitas pessoas apesar de não terem o direito de questionar, sabiam ou imaginavam que por trás das representações de um “país perfeito”, apresentado não só nos livros didáticos, mas também pela mídia à época, existia um país em que nem lutar por direitos era permitido.

Enfim, a EMC representava “uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador, e da doutrina da segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra” (CUNHA; GÓES, 1985, p. 76). Assim, em plena ditadura civil-militar esta disciplina tratou de amenizar as perversidades do governo que procurou moldar a educação a seu serviço, pois em nome do civismo e da moral, direitos foram negados e atrocidades foram cometidas nesse contexto histórico.

A política educacional que sustentou a reforma de ensino de 2º grau estava enraizada na Doutrina da Segurança Nacional, pela THC e pelo pensamento conservador, o que facilmente conseguimos interpretar a relevância de conteúdos que busquem moldar os

sujeitos, para estabelecer a disciplinarização. Embora alguns dos que vivenciaram, apontam seu caráter tecnicista, como no caso de Madruga (2017).

Diante do exposto, podemos elencar alguns pontos que consideramos que podem caracterizar o fracasso dessa reforma de ensino e dos interesses e expectativas dos governos militares:

1. De fato não se alcançou a profissionalização nacionalmente e, aos poucos, a representação da Lei sobre o ensino de 2º grau foi suavizada;
2. Os cursos foram escassos, não houve muita opção para os estudantes escolherem que habilitação fazer; Foram ofertados cursos mais baratos;
3. A Reforma de ensino não conseguiu conter a procura por cursos superiores, até porque muitos dos que fizeram o ensino secundário fizeram o ensino acadêmico. Isto se constitui um fracasso para as expectativas dos governantes;
4. Não houve resultados significativos, no sentido dos cursos profissionalizantes ascenderem de alguma forma os educandos, nem mesmo inseri-los no mercado de trabalho.

Assim, diante dos êxitos esperados, de acordo com as representações da Lei 5692/71, e da realidade observada pelos relatos e pelos documentos, evidenciamos o fracasso da profissionalização esperada para o ensino de 2º grau, que em 1982, através da Lei nº 7.044, revoga a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau. É o próprio desfecho da inviabilidade dessa proposta de educação funcional e tecnicista.

Desta experiência educacional refletimos o quanto esta reforma atingiu diretamente as escolas públicas, a proliferação de escolas técnicas de fraco desempenho, e, por conseguinte, o fortalecimento da escola privada que teve bastante apoio durante os governos militares. E, salientamos, que as escolas particulares também ofereceram cursos profissionalizantes, mas foram elas que se dedicaram em continuar ofertando os cursos acadêmicos e preparatórios para vestibulares.

Na realidade, esta reforma de ensino representa um fracasso para a educação pública e para a população brasileira. Observemos a representação de Morais (2017, p. 1-2):

A proposta não logrou êxito porque não formou para o trabalho como pretendia. Mesmo assim, se o tivesse feito não daria aos jovens uma formação geral, aos jovens pobres. Para as elites deve ter sido vantajosa porque destinava aos seus filhos, as melhores escolas e os melhores cursos. Havia uma destinação de verbas da educação para a rede privada bem superior à escola pública. Até o final da década do 70 e início da década de 80, os pobres tinham muita dificuldade de estudo, de entrada nas universidades. Estas dispunham de poucas vagas e atendiam principalmente aos filhos da elite (MORAIS, 2017, p. 1-2).

Esta política educacional, no geral, apenas conseguiu que algumas escolas oferecessem modalidades (também nas escolas particulares) para atender as restrições legais. Então, mesmo que a contabilidade não fosse um curso que atendesse às necessidades de mercado da cidade de Caaporã, por exemplo, era uma das opções baratas e que demonstrava que a escola estava de acordo com as determinações da legislação educacional para o ensino de 2º grau (GERMANO, 2011).

E, assim, diante das contradições, propostas e realizações que encontramos entre as representações contidas na legislação, percebemos que as aspirações da Lei 5692/71 não se concretizaram tal como desejado, nem mesmo as inspirações ideológicas da THC acolhidas nesta Lei foram respeitadas. Se essa teoria defendia também o investimento que não houve com a reforma de ensino.

Por outro lado, o fato de muitas escolas tentarem se adequar a reforma de ensino de 2º grau, fez com que o currículo escolar seguisse a legislação, por exemplo, no tocante à disciplina Educação Moral e Cívica.

Então, tivemos com a Lei 5692/71 uma proposta de educação excludente, que não estava preocupada com a formação cidadã dos sujeitos. Como Moraes (2017) menciona, durante a entrevista: “Ela fere os direitos humanos quando os trata de forma desigual, mascara o direito à educação e acentua a desigualdade e a pobreza com a reprodução de saberes que confirmavam a postura conservadora do pensamento” (2017, p. 2). Esta reflexão realizada por Moraes diz muito sobre como esta reforma de ensino surgiu para dar prosseguimento a um projeto nacional maior instaurado após 1964, que estava pautado no autoritarismo e, portanto, num regime político e educacional antidemocrático.

Diante disso, destaco a representação de Moraes quando ela faz a relação dessa reforma de ensino com o tempo presente:

Este modelo de educação está de volta com outra roupagem, com a linguagem e os instrumentos da sociedade atual a exemplo da mídia, das TICS, das mudanças ocorridas no campo do mercado, da sociologia, da inovação empresarial. Novas palavras se insurgem no universo do trabalho a exemplo de empreendedorismo, previdência privada e autonomia com responsabilidade no lugar de conquistas, direitos, bem-estar social, aposentadoria, entre outras (MORAIS, 2017, p. 2).

Junta-se a isso, a reforma de ensino médio atual, a proposta de “Escola sem partido”, e conseguimos visualizar que o pensamento conservador e desenvolvimentista da ditadura civil-militar ainda está muito presente em nossa sociedade.

Por fim, consideramos que muitos são os fracassos dessa reforma de ensino no que se refere à profissionalização, porém, é importante observar essas implicações citadas porque têm consequência, talvez ainda incontáveis, no sistema educacional brasileiro do período e com reflexos na atualidade, como também, impactos na formação dos sujeitos que vivenciaram essa reforma.

3.2 PERMANÊNCIAS E ATUALIDADE DA REFORMA

Considerando a História do Brasil, percebemos que os Golpes de Estado não são algo incomum, mas corriqueiro. Na realidade, as crises econômicas e políticas constituem desculpas e/ou aporte para a efetivação de golpes, como observamos na crise de 1960 e o golpe de 1964.

Um aspecto importante de mencionar é que os golpes sempre estão ancorados na farsa da defesa da democracia e contra a corrupção e, em nome disso, interrompem todo um processo de luta pela igualdade de classes e conquistas dos trabalhadores. Ora, o próprio golpe rompe com a luta por justiça social e estabelece e/ou fortalece os interesses elitistas.

Assim ocorreu nos anos 1960, pois houve neste período certa abertura para as ideias democráticas, de luta por reformas de base, por interesses dos trabalhadores, mas que foram abafados pela onda conservadora capitalista que promoveu a destituição de Jango (João Goulart), que não tinha condições políticas para governar em meio a um congresso elitista, instaurando-se assim, a ditadura civil-militar e empossando um militar na presidência, de modo a impedir que um governo considerado populista avançasse.

Ou seja, os governos militares pós 1964 representaram um golpe de estado que estava preocupado em manter a classe dominante no poder, instituindo governos ilegítimos e autoritários, significando que os mecanismos democráticos brasileiros não funcionavam como deveriam.

Através de muita luta da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais, que funcionaram muitas vezes clandestinamente, e que lutaram e fortaleceram as ações em favor dos direitos humanos, foi possível encerrar esse trágico momento da história de nosso país e estabelecer a Constituição de 1988, considerada cidadã.

Contudo, as raízes de autoritarismo e da força burguesa ainda encontram-se no presente. Como se o passado não tivesse passado exatamente, e isso encontra significado por vários motivos, inclusive pelas reparações que não foram feitas. E claro, pelo colonialismo e pelo pensamento pró-imperialista que tivemos/temos em nosso país.

O fato é que em 2016 o Brasil vivencia mais um golpe, um golpe parlamentar, bem arquitetado que novamente registra na história do Brasil a destituição de mais um representante de legitimamente e legalmente eleito pelo povo, neste caso, uma presidenta. E em nome, mais uma vez, da corrupção, e em meio a uma crise, o congresso, que ainda permanece em sua maioria conservador, golpeia não só os brasileiros, mas a educação e a própria democracia. Então, tanto no passado como no presente, os avanços sociais são interrompidos por governos desenvolvimentistas, pois os avanços democráticos sempre significam a perda de poder dos dominantes e dos interesses do capital.

Logo, a luta pela democracia no Brasil ainda deve estar em pauta nos movimentos sociais e nas lutas diárias de cada cidadão, uma vez que esses golpes de ontem e de hoje representam a fragilidade das instituições políticas e jurídicas, significando a própria crise da democracia. Tal realidade tem impacto diretamente nos rumos da educação.

Durante a ditadura civil-militar tivemos as reformas em todos os níveis da educação a favor do novo contexto histórico, destacamos a Reforma de Ensino de 2º grau que se alinhou com o pensamento desenvolvimentista dos militares.

A educação é por si só um ato político (FREIRE, 2011), e a Escola, instrumento de socialização do saber elaborado, tem, numa sociedade democrática, a função social de formar cidadãos. Em tempos de golpes e ditaduras, originalmente fundadas no capitalismo e na lógica de mercado, à educação tem sido atribuída a função de alienação e de reprodução.

Atualmente, com o golpe de 2016, a educação tem sido pensada para atender a finalidades antidemocráticas. Assim, iniciativas como a reforma de ensino médio atual, e o movimento em curso chamado de “Escola sem Partido”, tem apontado o quanto do passado ainda tem no presente.

As reformas atuais demonstram, assim como no período da ditadura civil-militar que, na realidade, há uma falsa preocupação com a educação. As justificativas de melhorar e reformar a educação pautam-se em interesses das próprias elites e governos que não estão, na verdade, preocupados com a qualidade da educação, com a formação dos professores, com a superlotação e com os demais problemas que sabemos desde sempre que as escolas públicas enfrentam. O real interesse encontra-se em adequar a educação e suas políticas a seus interesses que não estão postos na educação para a cidadania, mas na educação enquanto mercadoria, a fim de adequá-la às necessidades de mercado.

A reforma de ensino médio atual, proposta dita “modernizadora”, visou modificar de forma urgente o currículo do ensino médio, tal reforma feita por Medida Provisória (MP 746/2016), revela seu caráter autoritário, pois foi idealizada por um governo que nem mesmo

dialogou com os envolvidos e as autoridades/profissionais da educação, posta em prática sem discussão com a sociedade.

Se atualmente as elites e o governo têm se preocupado com o “fracasso escolar” e decidem reformar, então para que dialogar com professores e sociedade se ambos fazem parte do fracasso? Esse pensamento é bem escancarado no contexto atual e Orso (2017) não só faz esse indagação, como afirma que:

De acordo com essa mesma lógica e de acordo com o velho estilo tecnicista, inclusive piorado, pois, nem mesmo as reformas educacionais feitas durante a ditadura, foram feitas por decreto e medidas provisórias, chamaram alguns “técnicos”, “sábios” e “expertos” para resolver os problemas da educação, cabendo aos professores, e as escolas simplesmente executar as determinações superiores, sem hesitar, balbuciar e reclamar (ORSO, 2017, p. 236).

Portanto, parece-nos que se vivencia a crise não apenas da democracia (de ontem e de hoje) como a crise da própria educação. Uma educação pensada pelos de cima para os de baixo, das elites para os trabalhadores, e assim, dos dominantes para os que, sem muita alternativa, são dominados. Ora, foram os autoritários do regime militar que pensaram a Reforma de Ensino de 2º grau, e são os corruptos da atualidade que orquestraram a Reforma de Ensino Médio atual.

Ressaltamos, ainda, que a reforma de 2º grau foi um fracasso dado à escassez de recursos, mas o que se propagava era que se tratava de uma reforma modernizadora. Hoje, temos uma reforma de ensino médio, que pretende modernizar a educação num contexto em que se aprova o congelamento de investimento por 20 anos. É de se questionar qual de fato seria a preocupação com a educação, se é para avançar na democratização e na qualidade do ensino ou para atender necessidades imediatas de mercado e retroceder nas poucas conquistas já alcançadas.

Em um cenário complexo no qual vivenciamos, não nos surpreende tal reforma de ensino médio, nem a Reforma da Previdência, ou mesmo o congelamento de investimentos por 20 anos, em tempos de crise democrática, o autoritarismo reina e os direitos educacionais, sociais e dos trabalhadores são negados. Enfim, a educação foi vítima nos anos de chumbo e tem sido vítima nos dias atuais, e sempre será uma arma forte nas mãos de governantes antidemocráticos para manter as restrições e os interesses políticos e econômicos vigentes. Os contextos são diferentes, mas os discursos são repetitivos, “estamos em uma crise, precisa-se de medidas drásticas, e a educação precisa ser modernizada!”

Ainda sobre a Reforma de Ensino atual, a propaganda em torno da modificação do seu currículo tem sido uma realidade e, estrategicamente, apresenta reformulação do currículo

como avanço e respeitando também os interesses dos alunos. Então, a escola terá uma base comum e depois cada uma oferecerá as áreas específicas de acordo com suas possibilidades.

Observemos, certamente que dado às condições e aos recursos financeiros das escolas brasileiras, os alunos não terão tantas opções assim. Na realidade eles não terão escolha alguma, é uma falsa “liberdade”. Isso nos lembra a Reforma de Ensino de 2º grau de 1971, pois, também foi criada uma falsa liberdade de escolha dos cursos profissionalizantes. Como observamos no tópico anterior, havia escolas que ofereciam apenas um curso, não restando alternativas para os alunos além de cursar o que era disponibilizado pela escola.

Ambas as reformas são autoritárias e visavam/visa apenas atender aos interesses das elites e a negação de uma formação mais completa, necessária para o exercício da cidadania, a garantia de acesso à educação superior, a elevação da classe trabalhada, a tomada do poder e de direitos.

Seguindo o pensamento de Orso (2017) sobre a reforma de ensino médio atual, destacamos que:

A famigerada e suposta flexibilização do currículo também acaba com a possibilidade de universalização dos conhecimentos científicos historicamente acumulados. Mas, não nos iludamos. A preocupação do governo é exatamente essa. Acabar com a possibilidade de oferta/acesso dos conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos, artísticos, que numa palavra, denominam de políticos e ideológicos (ORSO, 2017, p. 263).

Ou seja, tanto a reforma de ensino médio atual como a dos anos de 1971 foram realizadas não em prol da melhoria da política educacional brasileira, mas para atender um sistema autoritário, que busca formar sujeitos acríticos. Onde a representação discursiva de reforma modernizadora nada mais é do que uma reforma conservadora que faz parte das estratégias golpistas e elitistas. Soma-se a isso a proposta da Escola sem Partido e teremos retroagido décadas!

A “Escola sem Partido” representa a luta pela despolitização da massa. Na realidade, esse movimento luta pela escola com partido, uma escola de direita que acrítica não avance na luta por igualdade e justiça, que não atente para a conscientização história que de fato condenará a própria realidade e os padrões opressores constituídos pela divisão de classes e o estabelecimento da cultura capitalista.

A Escola sem partido, portanto, retoma a ideologia da política educacional das reformas da ditadura civil-militar, que preocupada com a conscientização do povo, criou condições de despolitizar os cidadãos com uma formação funcional. Assim, a doutrinação de esquerda que os idealizadores afirmam dominarem a escola atual, precisa dar lugar, com a

“Escola sem Partido”, a doutrinação conservadora. Nas palavras de Sanfelice (2017, p.281): “Uma escola que se propõe isenta de ideologias, promove uma ideologia. Uma escola não crítica reproduz o senso comum e o confirma. Não se viabiliza, portanto, uma educação libertadora.”.

Nesse contexto, assim como durante a ditadura civil-militar, os professores devem tomar a posição restrita e sem a autonomia. Portanto, essa proposta pedagógica atual tem raízes profundas no passado que tem bases reacionárias e retrógradas, fundadas na lógica da alienação das massas, para que sem a educação questionadora, possam estar conformadas ao modelo da sociedade burguesa hegemônica.

Desse modo, defender uma escola isenta de influência política é negar o caráter político da educação, que jamais estará revestida de neutralidade. Mas impondo a neutralização da educação, apenas afirma o interesse de atribuir certas ideologias à educação em detrimento de outras.

Ora, a Reforma de ensino de 2º grau de 1971 mostrou-se isenta de formação política, acrítica. Mas na realidade, estabeleceu a ideologia dominante capitalista que reformou a educação a nível médio a fim de formar sujeitos trabalhadores passivos.

Portanto, temos em curso reformas e propostas conservadoras, de cunho reacionário e desenvolvimentista, alinhadas a interesses do capital e das ideologias hegemônicas.

O Fato de “pulsar entre nós os que não se esqueceram da intervenção militar e continuam a chamá-la nos eventos de massas promovidos pelas forças e organizações conservadoras”, demonstra o quanto há de continuidades e de permanências do passado no presente (LOMBARDI; LIMA, 2017, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz mais de três décadas que a ditadura civil-militar chegou ao seu término, e a constituição de 1988, a constituição cidadã, substituiu a autoritária de 1967, marcando o início de um novo tempo.

Porém, o Brasil ainda sofre as consequências deste período ditatorial (1964-1985), pois vivenciamos nos dias atuais o processo de redemocratização, em que o nosso país encontra-se na luta por afirmação de direitos, onde a democracia efetiva ainda não é uma realidade. Não é fácil para qualquer país estabelecer os direitos humanos, a igualdade, o respeito, a democracia, depois de ter passado por vinte anos de violações e autoritarismo. Pois a mentalidade hegemônica ainda permanece nas elites condutoras atuais.

Faz-se notório o quanto muitas pessoas na atualidade desconhecem seu passado histórico ou muitas vezes conhecem a ditadura civil-militar, por exemplo, como a revolução. Outras ainda vivenciaram esse regime antidemocrático cruel e são defensoras ativas do retorno desses acontecimentos, pois certamente tiveram posições de privilégios.

Contudo, para aqueles que não perderam a memória e que sabem o quanto a luta pela democracia e pela educação de qualidade são bandeiras inegociáveis, precisam desde já, combater o esquecimento. Dizer não ao esquecimento talvez não resolva o presente, dado o golpe realizado contra a democracia atualmente, mas pode contribuir para combater as mentiras que insistentemente são apresentadas as novas gerações, e mais, pode evitar que o retrocesso já vivenciado não chegue ao nível máximo de destruição das poucas conquistas alcançadas.

Ainda que pareça sem sentido dizer que relembrar é uma forma de evitar que acontecimentos passados retornem, visto nossa realidade atual, relembrar é também um ato de resistência, não só necessário como fundamental para não deixar que a democracia seja enterrada de vez. Não podemos esquecer nosso passado, não só para não repeti-lo, mas para conscientizar, resistir, registrar na história.

Ousamos afirmar que, se ainda existem resistências contra todo o desmonte realizado no contexto brasileiro atual, é porque o passado de opressões e golpes não foi apagado da memória histórica e coletiva e muitas pessoas relembram e reconhecem que precisam continuar lutando pela democracia que é golpeada constantemente.

E os que relembram sabem também, que não podem se calar, nem os escritos podem deixar de relatar sobre acontecimentos históricos difíceis, tanto do passado quanto do

presente. Enfim, a luta deve ser sem descanso contra golpes e ditaduras, pois a mentalidade autoritária e elitista não apenas é uma realidade entre nós, mas tem muito poder.

Podemos afirmar que as permanências históricas existem, pois quando visualizamos pessoas, em pleno século XXI, pedirem o retorno da ditadura civil-militar no Brasil, concluímos que não é impossível a repetição desse passado. Resta-nos, então, compreender e insistir que precisamos aprender e ensinar sobre esse período, enfatizando que não podemos apagá-lo da memória individual e coletiva.

O estudo possibilitou reflexões sobre a continuidade dessa reforma de ensino de 2º grau e suas representações discursivas, pois como ressaltamos ao longo do texto, as reformas educacionais da Era Vargas já demonstravam o caráter produtivista atribuído à educação, e com a ditadura civil-militar, criaram-se reformas, especialmente a de ensino de 2º grau, que também teve como preocupação o investimento na formação para o mercado de trabalho.

Ora, a política educacional a nível médio proposta na Era Vargas, especialmente durante o Estado Novo, foi arquitetada para formar sujeitos trabalhadores, não para formar cidadãos. E na realidade, destinava-se para as classes menos favorecidas. Nesse sentido, a Reforma de Ensino de 2º grau, em 1971, não apenas dá continuidade a essas iniciativas como aprofunda e (tenta) executar essa ideologia que compreendia a educação como uma mercadoria, enquanto um instrumento não apenas de formação para a profissionalização, mas para a conformação dos indivíduos.

A situação brasileira atual também aponta para essa continuidade da história, que mesmo com as rupturas ocorridas, apresentam o forte pensamento conservador e tecnicista da educação. Certamente que a mais prejudicada é a população que depende da escola pública, que deveria avançar rumo à democracia efetiva, mas que ao longo da história sofre golpes, sendo sujeitada a retrocessos.

Portanto, a reforma de ensino de 2º grau de 1971 encontra respaldos e fundamentos nos anos que antecederam sua criação, bem como encontra significados e representações nos dias atuais.

Assim, é urgente rememorar os fatos educacionais, pois precisamos conhecer quais ideologias respaldaram as reformas que aconteceram durante o regime militar, para que tal perspectiva de educação não torne a acontecer ainda nos dias atuais com a mesma intensidade e dimensão.

Rememorar para não repetir, visto que a educação pensada entre 1964 a 1985 parte de uma política educacional excludente e tecnicista, portanto, violadora de direitos humanos. Se atualmente não retrocedemos a ponto de reestabelecer a Educação Moral e Cívica, ou

mesmo retomar a ditadura civil-militar, é (também) porque as universidades têm desempenhado o papel de relembrar, registrar e socializar o nosso passado. Na realidade, a luta continua, para que a Educação Moral e Cívica, modificada e quem sabe piorada, pela expressão “escola sem partido”, seja imposta novamente.

Ora, o direito educacional à formação conscientizadora foi negado durante a ditadura civil-militar que abominava a politização das massas, a formação crítica dos jovens e a atuação transformadora de professores. Será que não é esta a proposta atual para a educação? Enfim, as continuidades existem, até pelas rupturas que de fato não foram realizadas.

Neste trabalho, procuramos estudar o contexto histórico em que o objeto de estudo se desenvolveu para compreender melhor os pressupostos dessa reforma de ensino, seu princípio terminal, suas representações e significados.

Nossa proposta de estudo escolheu como metodologia a História Oral temática, tendo como conceitos principais de análise e interpretação a memória e representações de Chartier (1990). Assim, procuramos observar as representações discursivas do texto legal e das memórias. Tal perspectiva lançou a provocação de fazer um diálogo entre fonte escrita e oral, para entender as representações sobre a reforma de ensino. De fato um desafio.

Nesse sentido, vale ressaltar que trabalhar com História Oral temática foi importante, mas desafiador, especialmente quando o objeto de estudo não é a história de vida do entrevistado, não que seja fácil fazer história biográfica/autobiográfica, mas percebemos o quanto os entrevistados focam em suas próprias vidas como se o trabalho temático fosse sobre ele.

Por outro lado, nos inquieta e nos deixa maravilhados a dinamicidade da memória. Incrível como ela tem características próprias e que são fundamentais de serem estudadas e compreendidas. Porque isso contribui não só para o aprimoramento no uso dessa fonte como para aperfeiçoar o olhar do pesquisador.

Enfim, neste trabalho a memória foi relevante, mas não nos detemos nos depoimentos aos seus movimentos, mas nas lembranças em si. Porém, registramos que durante as entrevistas há entrevistados que não lembraram muitos detalhes sobre a Reforma, foram, digamos, de poucas palavras. Outros, porém, retornaram a esse passado com muita intensidade, contando sobre a reforma, mas focando especialmente em sua vida, acontecimentos que lhe marcaram enquanto cursavam esse nível de ensino.

O fato é que quem fala tem o poder, e nós, entrevistadores e pesquisadores, não podemos forçar ninguém a dizer o que queremos, além de ser antiético, é extremamente

desrespeitoso. Portanto, respeitar a memória do outro é entender que alguns vão selecionar o que dizer conscientemente, outros nem sequer tocarão no objeto de estudo, ainda que você tente sempre retomar, outros, terão transbordamento de lembranças sobre o contexto estudado, algumas pessoas farão o possível pra lembrar e à medida que são feitas as perguntas vão rememorando, outras ainda, ficarão caladas. A maneira como as memórias individuais são postas também podem nos dizer muito, muitas interrogações podem ser elaboradas, a partir, por exemplo, do próprio silêncio.

O fato é que na mesma medida que a memória é uma fonte rica, ela é dotada de complexidade, tão subjetiva quando as demais fontes.

Diante disso, afirmamos que não colocamos no texto todas as memórias dos colaboradores. Mas respeitamos as falas dos sujeitos envolvidos, sem distorcer sentidos. E mesmo que as memórias estejam sendo utilizadas para dialogar com a temática em questão, elas encontram-se em sintonia com o que os sujeitos quiseram representar e registrar no depoimento.

Então concluímos este trabalho destacando a riqueza do trabalho com História Oral, com a memória enquanto representação do real. Sabemos que o que conseguimos interpretar e escrever representa apenas um pouco do que pode ser discutido.

Poderíamos dizer que muito de história podia ser escrita a partir do que alcançamos até aqui. Não apenas sobre as memórias, mas, especialmente, sobre o objeto de estudo.

Foi tentando trilhar o caminho da história e da memória que procuramos reavivar acontecimentos que não podem ser esquecidos e devem ser mais bem estudados, em nosso caso, a Reforma de Ensino de 2º grau. Não que este trabalho tenha a pretensão de dar conta da complexidade e da história dessa reforma tal como aconteceu, até porque não seria possível, mas desejamos ao menos refletir melhor sobre esse passado (que parece que não passa) e suas nuances.

Assim, o trabalho contribui com a historiografia da educação brasileira, no sentido de trazer reflexões dessas representações legais e orais. Este nosso olhar sobre a Reforma de Ensino de 2º grau a partir de suas representações permitiu fazer um diálogo entre história e memória.

Compreendemos que retomar o passado representa enfrentar o esquecimento de memórias que podem contribuir para esclarecimentos de questões presentes, das rupturas e das continuidades de nossa história, objetivando lembrar acontecimentos de violações de direitos, de lutas e de resistências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. In Estudos Históricos. CPDOC/FGV. 1998. pp. 9-34
- BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In.: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al (Orgs.) **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996a.
- _____. (Org.). **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996b.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade, lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In.: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al (Orgs.) **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- CARVALHO, Maria Elizete G; SANTOS, Auristela Rodrigues dos. **Relatório do Projeto Memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL: quando o testemunho refaz a história (1967-1985)**. UFPB: João Pessoa, 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Revisão Técnica Arno Vogel. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.
- _____. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.
- _____. **O mundo como representação**. Estud. av. [online]. 1991, v. 5, n. 11, p. 173-191. ISSN 0103-4014.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 3ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ESCOBAR, Floriano José Prado. **A Fundação Mobral e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba-SP**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2007.

FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.); DUARTE, Regina Horta. **Educação modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista.** [Et al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. In: **Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANI, S; NAXARA, M. (Orgs.). **Memória e (res)sentimento.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil.** 5ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. In: **Cad.Cedes.** Campinas, vol. 28, n. 76, p.313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 jul. 2015.

GHIRALDELLI JR, Paulo, 1957 – **Filosofia e história da educação brasileira.** Barueri, SP: Manole, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSBAWM, Eric. O século: vista aérea. In: HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 11-15.

HORTA, José Silvério Baia. A Política educacional do Estado Novo. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Trad.: Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos Roberto. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. In: LUCENA, Carlos. et al (Orgs.) **A crise da democracia brasileira.** Vol. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LORINGA, Sabrina. A tarefa do Historiador. In: GOMES, A; SCHMIDT, B. (Orgs.). **Memórias e narrativas (auto) biográficas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MORAIS, Grinaura Medeiros de. O direito à Palavra como princípio de cidadania. IN.: CARVALHO, Maria Elizete Guimarães (Org.) **Discursos e sensibilidades em educação e em direitos humanos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, Memória e Tempo Presente. In: CARDOSO, Ciro Famarion. et al (Orgs.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. In. **Projeto História**, PUC/SP, nº 10, dez. 1993, pp. 7-28.

ORSO, Paulino José. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: LUCENA, Carlos. et al (Orgs.) **A crise da democracia brasileira**. Vol. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PESSOA, Ana Danielly Leite Batista. **Educação na “Era Vargas”**: algumas considerações sobre o dualismo educacional (1930-1945). 2015. 53f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – UFPB, João Pessoa, 2015.

SANTOS, Auristela Rodrigues dos. **História e Memórias do Mobral**: entre o documento básico do mobral e os relatos dos ex-participantes (1967-1985). 2015. 62f. (Graduação em Pedagogia) – UFPB, João Pessoa, 2015.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PIMENTEL, Carmen Regina de Carvalho; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **O Ensino secundário brasileiro em 1930 no contexto da cultura escolar e história da educação**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.18.pdf Acesso em: 08 Jan. 2017.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

QUEIRÓS, Vanessa. **A Lei nº 5692/71 e o ensino de 1º grau**: concepções e representações. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf Acesso em: 08 Jun. 2017.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil**: Repressão e pretensão de legitimidade 1964 - 1984. Londrina: Ed. UEL, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSÁRIO, Maria José Aviz. O Pensamento tecnocrático e autoritário na educação brasileira, de 1964 a 1985. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 69, p. 87-99, set2016.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de Almeida; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIM, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos. et al (Orgs.) **A crise da democracia brasileira**. Vol. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SILVA, Edilaine Cristina. **Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo**. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria_do_capital_humano_e_a_relacao_educacao_e_capitalismo.pdf. Acesso em 30 Ago. 2016.

SILVA, Priscylla do Nascimento. **História e memórias do MOBRAL**: o caráter político-pedagógico do método de alfabetização (1967-1985). João Pessoa: UFPB, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244 de 9/04/1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado em: 19 mai. 2017.

_____. Congresso Nacional. Diretoria de Informação Legislativa. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**: histórico da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1991, Brasília, 1971.

_____. **Parecer nº 76/75**, de 23 de Janeiro de 1975, do CFE. O ensino de 2º grau na Lei 5692/71. In: Documenta nº 170, Rio de Janeiro, jan. 1975. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%2076-1975%20o%20ensino%20de%20%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf. Acessado em 20 set. 2017.

FONTES ORAIS

ISIDRO, Tais Jussara de O. Guedes. **Entrevista sobre a Reforma de Ensino de 2º Grau**. João Pessoa, 2017.

LIMA, Lúcia Santos de. **Entrevista sobre a Reforma de Ensino de 2º Grau**. João Pessoa, 2017.

MADRUGA, Verônica Alves. **Entrevista sobre a Reforma de Ensino de 2º Grau.** João Pessoa, 2017.

MORAIS, Grinaura Medeiros de. **Entrevista sobre a Reforma de Ensino de 2º Grau.** João Pessoa, 2017.

NEVES, Gilvan Neves. **Entrevista sobre a Reforma de Ensino de 2º Grau.** João Pessoa, 2017.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Reforma de Ensino de 2º grau nas Diretrizes da LDB Nº 5692/71: um estudo sobre o princípio da terminalidade na conjuntura histórica da ditadura civil-militar (1964-1985)

Pesquisador: AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64851917.2.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.035.459

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa (dissertação de mestrado) intitulado “A Reforma de Ensino de 2º grau nas Diretrizes da LDB Nº 5692/71: um estudo sobre o princípio da terminalidade na conjuntura histórica da ditadura civil-militar (1964-1985)”, proposto por Auristela Rodrigues dos Santos e vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/CE/UFPB, assinalado como pertencente à Grande Área do Conhecimento (CNPq) “Ciências Humanas”.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

– Analisar o princípio da terminalidade orientador da Reforma do Ensino de 2º grau (LDB 5692/1971), considerando suas implicações para a educação e para a sociedade, na conjuntura histórica da ditadura civil

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a Reforma de Ensino de 2º grau na LDB 5692/71, considerando o período histórico em que se desenvolveu.
- Investigar as contribuições e as consequências para a educação brasileira e para a sociedade, resultantes da Reforma de 2º grau.
- Refletir sobre a política educacional proposta para o Ensino 2º grau na ditadura civil-militar, considerando as memórias dos participantes.

Avaliação dos Riscos e dos Benefícios:

O estudo informa satisfatoriamente acerca dos “riscos e benefícios”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A investigação reveste-se de relevância social, acadêmico-científica e profissional.

A amostra será constituída por 04 participantes, entrevistados por meio do método de “História Oral”. A esse respeito, especifica o projeto (à pág. 12):

“Neste trabalho, os colaboradores serão ex-alunos, ex-professores, ex-funcionários que estudaram, foram docentes ou trabalharam no período de vigência da Reforma. Já foram encontrados três ex-alunos que estudaram no período em que a reforma estava em vigor.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um questionário com 20 (vinte) questões, com a proposta de que as entrevistas ocorram em até 2 (dois) encontros, ou em concordância com o colaborador, serão realizados os encontros que forem necessários, para o esclarecimento das questões propostas.”

A pesquisadora apensou ainda ao protocolo de pesquisa o documento: “Carta de Cessão sobre Depoimentos Oraís”.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A justificativa apresentada à pesquisadora (no documento “Justificativa.pdf”) para a não inserção, ao protocolo de pesquisa, da “Carta de Anuência do Local da Pesquisa” é pertinente e relevante, tendo em vista as especificidades apontadas da metodologia a ser utilizada (História Oral).

Dessa forma, considerando a ressalva imediatamente acima expressa, para essa situação ad hoc,

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.035.459

entende-se que Protocolo de Pesquisa está adequadamente instruído/confeccionado com os termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

01 – Retificar/atualizar o CRONOGRAMA:

(a) para que contenha informação dando conta de prévia submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) /CCS/UFPB antes da realização de qualquer levantamento de dados/informações com sujeitos humanos;

(b) de forma a que conste inserto idêntico no projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram detectadas “Pendências/Inadequações”.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados: Tipo Documento

	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas PB_ do Projeto	INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 853849.pdf	11/04/2017 00:12:29		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	11/04/2017 00:11:58	AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO DEMESTRADO.doc	11/04/2017 00:11:41	AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Documento_Questionario.pdf	10/04/2017 16:11:25	AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Outros	CARTA DE CESSAO.docx	10/04/2017 16:09:50	AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	10/04/2017 16:04:50	AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo.pdf	10/04/2017 16:03:36	AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Justificativa.pdf	10/04/2017 16:00:29	AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Justificativa de Ausência	Justificativa.pdf	10/04/2017 16:00:29	AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/04/2017 15:57:22	AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	15/02/2017 10:36:32	AURISTELA RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JOAO PESSOA, 27 de Abril de 2017

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário semiestruturado elaborado para a realização das entrevistas

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

- Nome:
- Faixa etária:
- Formação acadêmica:
- Contato:

2. QUESTÕES NORTEADORAS:

- 2.1- Qual foi a sua atuação no Ensino de 2º grau durante a vigência da Lei Nº 5692/1971? (Professor/a, aluna/o, secretária/o, supervisor/a...)
- 2.2- Em que período/ano você participou do ensino de 2º grau, durante a Reforma de 1971?
- 2.3- Se você foi estudante, em que anos ingressou e concluiu o ensino de 2º grau?
- 2.4- Onde você estudou/trabalhou durante a reforma de ensino de 2º grau?
- 2.5- Quais as disciplinas ofertadas pelo ensino de 2º grau e quais habilitações estavam disponíveis para a escolha dos alunos em sua escola?
- 2.6- No currículo do ensino de 2º grau, estava previsto a parte comum e a parte diversificada, que seria a parte da formação especial. O aluno poderia escolher as disciplinas da área específica que lhe interessasse? Como era a escolha/oferta das disciplinas a serem cursadas?
- 2.7- Após a conclusão do 2º grau, você ficou habilitada/o profissionalmente em alguma área? Ingressou no mercado de trabalho?
- 2.8- No geral, quais as perspectivas dos alunos após a conclusão do ensino de 2º grau (ingressavam no mercado de trabalho, na Universidade ou ficavam aguardando alguma oportunidade)?
- 2.9- Em sua opinião, como era a qualidade do ensino naquele contexto, referente ao ensino de 2º grau? Contribuiu para a educação daquele período?
- 2.10- Você atuou como estagiário em alguma empresa para colocar em prática a teoria ensinada no ensino de 2º grau?
- 2.11- Havia no currículo escolar do ensino de 2º grau as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Educação Física? Se sim, como funcionavam?

- 2.12- Você teve uma orientação educacional ou aconselhamento vocacional, quando fazia o ensino de 2º grau?
- 2.13- Quem foram seus professores? (sua formação, etc.)
- 2.14- Você tem algum diploma ou certificação de habilitação profissional conquistado pelo ensino de 2º grau, ou algum outro tipo de documento (cadernos, fotografia, etc.)?
- 2.15- Qual a imagem que ficou marcada em sua memória sobre a Reforma de ensino de 2º grau?
- 2.16- Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos da Reforma de ensino de 2º grau (Lei Nº 5692/71)? Quais as contribuições da Reforma para sua formação profissional?

- Sobre o contexto histórico:

- 1.1- O que você recorda sobre o contexto histórico em que a Reforma de Ensino de 2º grau estava inserida? Você tinha conhecimento do que estava acontecendo no país? O que sabia sobre os acontecimentos políticos, sociais e educacionais?
- 1.2- A Reforma de Ensino de 2º grau foi criada durante a ditadura civil-militar (1964-1985). Em sua opinião, o regime influenciou essa criação? Havia alguma relação?
- 1.3- Você recorda como era o Ensino Médio antes da Reforma de 2º grau?
- 1.4- Em sua opinião, a Reforma foi realizada por quê? O que ela representou para a sociedade e para a educação?