

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Ravy de San Juan Abreu Turoni

O segundo grau profissionalizante na grande São Paulo de acordo com a lei 5692/71 (1972-1982)

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2019

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC – SP

Ravy de San Juan Abreu Turoni

O segundo grau profissionalizante na grande São Paulo de acordo com a lei 5692/71 (1972-1982)

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

São Paulo

2019

Banca Examinadora

À minha família.

Agradecimentos

Agradeço ao programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade pela oportunidade de realizar este trabalho, em especial ao meu orientador Prof. Dr.º Kazumi Munakata. Agradeço também todos os professores, funcionários e colegas do EHPS. Agradeço à minha família: minha mãe, Solange Maria de San Juan Abreu, meu pai, Gerson Turoni e meu irmão Ariel Turoni. Vocês são fundamentais para a minha existência.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pela bolsa de estudos, indispensável para a realização desta pesquisa.

RESUMO

TURONI, Ravy. O segundo grau profissionalizante na grande São Paulo de acordo com a lei 5692/71 (1972-1982). Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar a implantação e disseminação do 2º grau profissionalizante no Estado de São Paulo, de acordo com a lei 5692/71, de 1972 a 1982, período de vigência da obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau. Para tal, foram analisados documentos oficiais como a própria lei 5692/71, Pareceres, Indicações, Deliberações e Resoluções do Conselho Federal e do Conselhos Estadual de Educação, contribuindo para o conhecimento em relação a idealização e normatização da reforma do 2º grau, como também para o entendimento de o que autoridades que idealizaram e criaram diretrizes para a implantação da reforma entendiam por “ensino profissionalizante” para esse nível de ensino. Para análise da disseminação da reforma pelo Estado de São Paulo foi analisado uma relação das habilitações profissionais oferecidas pelas escolas públicas e privadas, material editado em 1981 pelo Centro de Informações Educacionais, ligado à Secretaria da Educação. Esse documento foi coletado no Arquivo Público do Estado de São Paulo. Tem-se a hipótese, de que as instituições de ensino que não eram escolas profissionais antes da lei 5692/71 tiveram de adaptar a organização escolar para o oferecimentos desses cursos. Para averiguar como ocorreu esse processo foi analisado o Plano Escolar de 1978 da E.E. Dr. Carlos Augusto Villalva Jr., localizada na cidade de São Paulo no bairro de Jabaquara. Através dessa documentação foi possível analisar a Parte Especial do currículo, quais cursos profissionalizantes eram oferecidos, quais as disciplinas eram ministradas e como foi organizado esses cursos naquela instituição de ensino.

Palavras-chave: lei 5692/71; 2º grau profissionalizante; Educação Básica; Ditadura Civil-Militar.

ABSTRACT

TURONI, Ravy. Secondary Vocational Schools in Greater São Paulo in Accordance to Law 5692/71 (1972-1982), master's thesis presented to the Oral Defense Committee at Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, as partial requirement for obtaining a Master's degree in Education: History, Politics, Society, under the guidance of Professor Kazumi Munakata.

The purpose of this research is to analyze the implementation and dissemination of secondary vocational schools in the State of São Paulo, in accordance to law 5692/71, in force from 1972 to 1982, the duration of obligatory secondary vocational education. For this purpose, official documents were analyzed, such as law 5692/71, Reports, Referrals, Deliberations and Resolutions of the Federal Council and the State Board of Education, contributing to the knowledge regarding the formulation and standardization of the secondary education reform, as well as for the understanding of what the authorities that envisioned and created guidelines for the implementation of the reform understood as "vocational education" for this level of education. To analyze the dissemination of this reform throughout the State of São Paulo, a list of the professional qualifications offered by public and private schools was examined, edited in 1981 by the Education Information Center, linked to the Department of Education in Brazil. This document was obtained from the Public Archive of the State of São Paulo. It is hypothesized that educational institutions that were not vocational schools before law 5692/71 was passed, had to adapt the school organization to offer these courses. To examine how this process occurred, an analysis of the 1978 School Plan of E.E. Dr. Carlos Augusto Villalva Jr., a public school located in the city of São Paulo, in the neighborhood of Jabaquara, is carried out. Through this record, it was possible to analyze the Special Part of the curriculum, what professional courses were offered, what subjects were taught and how these courses were organized in that institution.

Keywords: Law 5692/71; Secondary Vocational Education; Basic Education; Civil-Military Dictatorship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Documentação.....	15
Levantamento Bibliográfico.....	17
CAPÍTULO I - O CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO BÁSICO NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964- 1985)	21
A ruptura política do golpe de 1964: contradição entre modelo econômico e ideologia política.....	22
A crise estudantil de 1968.....	23
Teoria do Capital Humano e os Acordos MEC-USAID.....	29
O Grupo de Trabalho da lei 5692/71 e as emendas parlamentares.....	32
Intenções manifestas: a defesa pela escola única e o fim do “dualismo” dos sistemas de ensino.....	38
CAPÍTULO II – A LEI, PARECERES E A DISSEMINAÇÃO DA REFORMA NO ESTADO DE SÃO PAULO	44
A Lei 5692/71.....	43
O Conselho Federal de Educação.....	55
Pareceres CFE 853/71, 45/72 e 76/75.....	58
O Conselho Estadual de Educação e as primeiras determinações para a implantação da reforma no Estado de São Paulo.....	69
A expansão dos ginásios na cidade de São Paulo.....	76

A disseminação das habilitações profissionais pelo Estado de São Paulo.....78

CAPÍTULO III – A E.E.S.G DR. CARLOS AUGUSTO DE FREITAS VILLALVA JUNIOR.

.....83

Diagnose da infraestrutura física.....91

Currículo dos Cursos: Análise das disciplinas da parte diversificada e formação especial das Formações Profissionalizantes Básicas.....94

Currículo das Habilitações Profissionais.....97

Prognóstico da Infraestrutura Administrativa e os Projetos de Ensino.....99

CONSIDERAÇÕES

FINAIS.....121

DOCUMENTAÇÃO.....123

BIBLIOGRAFIA.....124

LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....128

LISTA DE ABREVIATURAS

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEE – Conselho Estadual de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CIE – Centro de Informações Educacionais

E. E. – Escola Estadual

E.E.S.G – Escola Estadual de Segundo Grau

EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino

ETEC – Escola Técnica Estadual

EUA – Estados Unidos da América

FPB – Formação Profissionalizante Básica

G.T – Grupo de Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

JK - Juscelino Kubitschek

PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PSD – Partido Social Democrático

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

UDN – União Democrática Nacional

USAID – United States Agency for International Development

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 - Organização Vertical.....	87
Tabela 1.2 - Organização Horizontal – 8 ^{as} séries do 1 ^o grau.....	88
Tabela 1.3 - 1 ^a série do 2 ^o grau.....	88
Tabela 1.4 - 2 ^a série do 2 ^o grau – Setor Primário.....	88
Tabela 1.5 - 2 ^a série do 2 ^o grau – Setor Secundário.....	89
Tabela 1.6 - 2 ^a série do 2 ^o grau – Setor Terciário.....	89
Tabela 1.7 - 3 ^a série do 2 ^o grau – Desenhista de Publicidade.....	89
Tabela 1.8 - 3 ^a série do 2 ^o grau – Administração.....	89
Tabela 1.9 - 3 ^a série do 2 ^o grau – Química.....	89
Tabela 1.10 - Disciplina: Programa de Informação Profissional. Séries: 1 ^{os} e 2 ^{os} colegiais..	103
Tabela 1.11 - Disciplina: Contabilidade Básica – 2 ^a série – FPB setor terciário.....	104
Tabela 1.12 - Disciplina: Contabilidade Geral – 3 ^a séries – Habilitação Básica em Administração.....	105
Tabela 1.13 - Disciplina: Desenho – 3 ^a série – Habilitação Básica em Química e Habilitação em Desenhista de Publicidade (Parcial).....	107
Tabela 1.14 - Disciplina: Desenho Técnico Básico – 2 ^a serie setor secundário.....	109
Tabela 1.15 - Disciplina: Psicologia – 3 ^a série – Desenhista de Publicidade.....	110
Tabela 1.16 - Disciplina: Legislação – 3 ^a série – Básico em Administração.....	112
Tabela 1.17 - Disciplina: Orientação Ocupacional – 3 ^a série Básico em Administração.....	114
Tabela 1.18 - Disciplina: Processos Químicos Industriais – 3 ^a série – Básico em Química..	116
Tabela 1.19 - Disciplina: Noções Básicas de Zootecnia e Agricultura – 2 ^a série.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1 - Total de Habilitações por setores da economia.....	80
Gráfico 2.2 - Habilitações com maior disseminação pelo Estado de São Paulo.....	81

INTRODUÇÃO

Passados aproximadamente trinta anos desde a redemocratização do Brasil, a memória em relação ao período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) constitui ainda um campo de disputas. Nos últimos anos, a instabilidade político-institucional do país criou condições para que setores da sociedade passassem a exigir novamente a participação dos militares no poder Executivo, abrindo novamente o debate na sociedade brasileira sobre o que teria ocorrido no Brasil das décadas de 1960, 1970 e 1980, quando os militares monopolizaram o poder Executivo. Debates acalorados sobre o período estão presentes nas redes sociais, nos meios tradicionais de comunicação, como jornais, revistas e na televisão, assim como em peças de teatro e outras manifestações artísticas. Diante desse quadro conflituoso de opiniões, emergiu a motivação para a realização desta pesquisa: construir um conhecimento científico sobre o período, para além das opiniões circulantes no senso comum.

Durante a fase de elaboração do anteprojeto de pesquisa, havia a necessidade de delimitar qual seria o objeto de análise, uma vez que a periodização já estava delimitada. Foi assim que, durante a realização de uma das disciplinas do programa, meu orientador propôs um estudo sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus, a partir da lei 5692/71. Delimitando o campo de análise, optou-se, enfim, por estudar o processo de disseminação do ensino profissionalizante no 2º grau, a partir da lei 5692/71, no Estado de São Paulo.

A lei 5692/71, sancionada em 11 de agosto de 1971, reformou o ensino básico no Brasil. Dentre as diversas mudanças ocorridas, estabeleceu-se uma política de profissionalização compulsória do 2º grau, o atual ensino médio. A partir disso, algumas perguntas foram levantadas. Quais as intenções manifestas e não manifestas para a necessidade da profissionalização compulsória do 2º grau naquele período? Qual concepção de “ensino profissional” teria sido disseminada? Em quais condições ocorreu a disseminação da profissionalização no Estado de São Paulo? As instituições de ensino encontraram dificuldades para a implantação da reforma? Nas instituições de ensino, houve a implantação ou a adaptação das normas estabelecidas pelos documentos oficiais?

Para responder às perguntas acima, logo se percebeu a necessidade de obter ampla base documental. Um estudo detalhado da lei poderia contribuir para o entendimento da reforma. Contudo, a reforma educacional, do ponto de vista de sua normatização, não pode ser compreendida a partir única e exclusivamente da análise da lei. Muitos atores além dos legisladores participaram desse processo e devem ser levados em consideração para se

construir uma análise mais abrangente. A reforma deve ser entendida através das relações de poder entre os diversos agentes atuantes, levando-se em consideração o caráter político que ela possui.

Martins (2000) citando Gimeno Sacristán em relação às reformas educacionais diz:

Para este autor, as reformas educacionais são programas empreendidos pelos governos, que podem ser entendidas como uma ação ou uma série de ações delimitadas num tempo e expressando políticas educativas. São feitas normalmente sobre argumentos da melhoria do sistema. Para ele, fazer reforma significa fazer política e portanto nenhuma reforma pode ser avaliada somente pelos resultados alcançados após a sua efetivação. Ela precisa ser entendida para além das intenções manifestas nos seus documentos, para além dos resultados conseguidos. Deve ser entendida a partir de um “efeito colateral” que aparece nas reformas (MARTINS, 2000, p. 46, grifos do autor).

Se “fazer reforma” significa “fazer política” ela “efetiva posições, mas também é capaz de gerar, articular posições alianças e interesses” (MARTINS, 2000, p. 47). Ou seja, conforme a reforma vai se constituindo, um campo de disputas é aberto gerando “efeitos colaterais” esperados ou não. Sendo assim, a partir desse conceito abrangente de reforma, buscando identificar a ação e as intenções dos agentes envolvidos na idealização e aplicação da reforma, este trabalho selecionou um conjunto documental que pudesse contribuir para o estudo tanto do processo de concepção do ensino profissionalizante a partir da lei 5692/71, quanto de sua disseminação e aplicação.

Documentação

Dentre a documentação analisada nesta pesquisa encontra-se a própria lei que subsidia a reforma, a lei 5692/71. Será analisado inicialmente o processo de formulação da lei e o contexto em que foi criada, para posteriormente ser analisado o texto da lei. Também serão analisados Pareceres, Indicações, Resoluções e Deliberações do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de Educação, pois esses documentos permitem averiguar de que modo a lei foi interpretada por órgãos oficiais, estabelecendo quais foram as diretrizes em âmbito federal e estadual para a implantação da profissionalização. Portanto, no primeiro capítulo será analisado o contexto e a elaboração da lei 5692/71 e, no segundo capítulo, serão analisados os pareceres e a ação dos órgãos oficiais na normatização da reforma.

A análise da legislação não bastava para compreender quantitativamente a disseminação do ensino profissionalizante no Estado de São Paulo e o reflexo da reforma na

organização escolar, como currículo e práticas escolares, por isso buscaram-se materiais que tivessem circulado ou sido produzidos dentro das instituições de ensino ou editados por órgãos oficiais ligados à educação.

Dessa forma, o trabalho se iniciou com a busca desses indícios no Arquivo Público do Estado de São Paulo. Instalado desde de 1997 no bairro de Santana na cidade de São Paulo, o prédio de grandes proporções e abrange uma quantidade impressionante de material produzido pelo poder executivo paulista. Sua função é acolher, conservar e disponibilizar esse material para pesquisadores e estudantes interessados.

No andar destinado ao acervo de biblioteca e hemeroteca foi localizado um documento publicado pela Secretaria da Educação intitulado “Relação de Habilitações Profissionais oferecidas pelas escolas de 1º e 2º graus das redes oficial e particular”. Trata-se de uma publicação em tipo revista relacionando as habilitações profissionais no Estado de São Paulo em 1981. É uma atualização do mesmo documento publicado pelo Centro de Informações Educacionais (CIE) em 1979 e atualizado a partir do Levantamento de Dados da Educação de 1981.

Através dessa documentação foi possível mensurar a disseminação do ensino profissionalizante no Estado de São Paulo, delimitando quais as habilitações profissionais eram oferecidas, quais eram em maior quantidade, a quantidade de escolas públicas e privadas e etc. Essa documentação será analisada no capítulo 2.

Apesar de receber grande parte da documentação oficial das instituições de ensino, o Arquivo do Estado conta com uma larga documentação até próximo à década de 1950. Visto que o foco desta pesquisa é o período de 1972 até 1982, percebemos que as fontes que contêm informações sobre o impacto da reforma na cultura escolar do período se encontravam ainda nas escolas, o que exigiu maior esforço para obtê-las, pois nem sempre as escolas possuem estes documentos conservados ou em condições de análise, além da rotina agitada de diretores e coordenadores que, infelizmente, muitas vezes não conseguem dar maior atenção para pesquisadores atuantes nas instituições de ensino.

A busca por documentos que pudessem fornecer indícios ou evidências da cultura e da organização escolar produzida a partir da reforma do 2º grau nos levou inevitavelmente ao interior da própria escola. A maior parte da documentação oficial dos estabelecimentos produzidos nessa época, como livro de matrícula, relação dos currículos e atividades, diários de classe, livros de ocorrência etc., ainda se encontram nas próprias escolas. Contudo, na

maioria das vezes, o acesso a essa documentação é bastante difícil, pois os documentos estão armazenados em condições extremamente precárias, muitas vezes abandonados em salas escuras e sem o mínimo de cuidado com a preservação do material.

A rotina agitada da maioria das escolas públicas também acarreta obstáculos para que o pesquisador tenha acesso à documentação. Muitas vezes, mesmo contando com a boa vontade de diretores, coordenadores e professores, os vários “problemas” que surgem ao longo do dia escolar, como briga entre alunos, problemas de indisciplina que chegam até a direção, alunos pedindo para os pais virem buscá-los por conta de enfermidades, alunos pedindo auxílio para a inscrição em vestibulares etc., ou seja, elementos presentes na cultura escolar de qualquer escola, faz com que os funcionários muito ocupados com suas prioridades não consigam dedicar tempo e atenção aos pesquisadores. Por isso, foi necessário visitar muitas escolas para que fosse possível não só encontrar condições para realizar a pesquisa, mas também documentação em condições de análise.

Diante dessa situação, após algumas tentativas, em visita à Escola Estadual “Dr. Carlos Augusto Freitas Villalva Júnior”, foi possível encontrar condições, pois a Coordenadora Pedagógica pôde dedicar atenção à mim, e documentação para a realização desta pesquisa. Criada em 1959 e localizada no bairro do Jabaquara na cidade de São Paulo, trata-se de uma escola pública que atende grande público da região. Após explicitar à coordenação o tema de interesse desta pesquisa, foi-nos disponibilizado o acesso ao Plano Escolar do ano de 1978.

Trata-se de um livro com cerca de 330 páginas que tinha por objetivo traçar diretrizes para o desenvolvimento da escola no ano 1978, a partir de retroinformações de 1977 relacionadas à infraestrutura e outros aspectos da escola, diagnosticando os vários aspectos da desta, como corpo docente, currículo, organização escolar e etc. Através dessa documentação, foi possível ter acesso ao currículo do ensino profissionalizante oferecido nessa instituição, assim como os projetos de ensino que delimitavam os conteúdos e objetivos das disciplinas profissionalizantes que seriam ministradas ao longo do ano. A documentação foi analisada com objetivo de averiguar como a formação profissionalizante foi aplicada nessa escola em específico. Essa documentação será trabalhada no capítulo 3.

Levantamento Bibliográfico

A profissionalização compulsória do 2º grau através da lei 5692/71 foi criticada por intelectuais que escreveram sobre este tema ainda no período de vigência da lei. A reforma

encontrou dificuldades que foram analisadas sob diferentes perspectivas. Dentre as análises e críticas que foram feitas muitas estão em relação à concepção de um ensino médio comum de característica “tecnicista” em detrimento de uma formação “humanística”, da falta de recursos, materiais como infraestrutura das escolas e materiais de laboratório, e humanos, como professores especializados, além da falta de subsídios para a implementação da reforma, e das próprias contradições da lei e das interpretações desta por órgãos oficiais.

Romanelli (1997) aponta para algumas incoerências da reforma do ensino de 1º e 2º graus em aspectos da falta de infraestrutura das escolas para a adaptação às exigências da lei como a ausência de recursos humanos e materiais, sobretudo na zona rural, e a falta de lideranças e de pessoal administrativo qualificado para viabilizar dispositivos previstos na lei para melhor aproveitamento dos recursos materiais. A autora também aponta uma série de contradições no texto da lei e nos pareceres que a interpretaram, além de criticar a atuação do Conselho Federal de Educação, órgão responsável pela elaboração desses pareceres, que “age e pensa em um plano exclusivamente teórico”, de forma “nem sempre suficientemente clara” que “cria e pensa superestruturas que estão condicionadas a infraestruturas muito limitantes”.

Cunha (1977; 2000) apresenta aspectos da crise educacional enfrentada pelo regime militar nos primeiros anos de ditadura, que culminou em medidas para tentar solucionar a crise como a Reforma Universitária de 1968 e a lei 5692/71, defendendo a função não manifesta de conter a demanda por ensino superior através de uma política de “terminalidade” dos estudos em nível de 2º grau.

Warde (1983) faz um comparativo entre os Pareceres 45/72 e 76/75 do Conselho Federal de Educação no que diz respeito às mudanças na forma como este órgão interpretou como deveria se dar o conteúdo profissionalizante no 2º grau a partir dos pressupostos da lei 5692/71, devido à falta de recursos financeiros, escassez de pessoal docente qualificado, carga horária reduzida na parte de educação geral, carência de informações sobre o mercado de trabalho e diminuição de oportunidades de trabalho para os professores licenciados antes da vigência da lei 5692/71 (WARDE, 1983). Seu trabalho faz uma crítica marxista à sociedade de classes buscando demonstrar “a exigência de se buscar a compreensão da oposição entre teoria e prática nas condições histórico-sociais que geram e determinam a educação” (WARDE, 1983, p. 13).

Os três autores contribuíram à época para a noção de inviabilidade da política de profissionalização do 2º grau e, conseqüentemente, para o imaginário largamente difundido do fracasso de tal política.

Estudos mais recentes, que acompanham as tendências de pesquisas dentro do campo de História da Educação direcionadas para a compreensão da cultura escolar, ou seja, voltando-se para o interior da escola, foram reunidos na obra *Educação na Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)* (GONÇALVES e RANZI, 2012). Tal obra apresenta pesquisas sobre formação de professores, disciplinas e práticas escolares, currículo e outros elementos pertencentes ao conceito de cultura escolar, a partir da lei 5692/71 no Estado do Paraná. Essas pesquisas envolvem não só fontes escritas mas depoimentos orais através de entrevistas com professores. Dentre as pesquisas sobre práticas e currículos escolares, as discussões ocorrem em relação à disciplinas do Núcleo Comum, como Estudos Sociais, as disciplina Educação Moral e Cívica, Educação Física, ou seja apesar de abordarem a lei 5692/71, os trabalhos apresentados nesta coletânea em sua maioria não abordam diretamente o tema da profissionalização do 2º grau, sendo muitas pesquisas voltadas para matérias do currículo comum do 2º grau ou referentes ao 1º grau.

Martins (2000) é outra autora que discute disciplina e currículo escolar no período da Ditadura Civil-Militar, sendo seu foco de análise a “configuração da disciplina de História nos currículos de ensino fundamental” durante o período. Com análise centrada no 1º grau, a autora também discute o papel do Conselho Federal de Educação no processo de implantação da reforma.

Germano (1993) e Saviani (1983) são autores que escreveram sobre a relação entre ideologia e educação durante o período militar. São autores que também escreveram sobre o tema da reforma do 1º e 2º graus ainda durante o período da ditadura.

A bibliografia analisada sobre o tema indica que trabalhos como o de Romanelli, Cunha e Warde buscaram compreender as insuficiências técnicas e de recursos para a implementação do 2º grau profissionalizante, além das contradições nas interpretações da lei 5692/71 nos anos que se seguiram à sua promulgação. Os trabalhos mais recentes analisaram aspectos da cultura escolar, como currículos e disciplinas escolares e formação de professores.

Esta pesquisa propõe dialogar com esses autores ao analisar a documentação oficial que foi por estes também analisada. Contudo, com a análise de fontes oriundas de instituições como a Secretaria da Educação, e de documentação produzida no interior de uma instituição

de ensino durante a década de 1970, buscou-se também compreender a disseminação do ensino profissionalizante no Estado de São Paulo e seu reflexo na organização escolar.

CAPÍTULO I. O CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO BÁSICO NA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)

A primeira etapa desta pesquisa consistiu no estudo da legislação do texto da lei 5692/71, delimitando seus objetivos, os assuntos ali tratados, como são organizados e etc. Contudo, Saviani (1983) alerta para a necessidade de se compreender o real significado das legislações de reformas do sistema de ensino através da análise não apenas da letra da lei, do texto, mas também no contexto em que essa lei foi produzida, percebendo o que está sendo declarado nas entrelinhas, tornando possível assim captar o que ele chama de “espírito” da lei:

Quando se indaga a respeito do espírito de uma lei, o que se pretende saber é qual a sua fonte inspiradora, qual a sua doutrina, quais os princípios que a informam; enfim, como se diz correntemente, qual a sua “filosofia” (SAVIANI, 1983, p.134).

Sendo a legislação um produto acabado, para captar o “espírito” que ela carrega, o autor alerta que não basta a simples análise dos objetivos declarados no texto, pois estes não dão conta de captar a filosofia expressa na legislação. É preciso compreender as etapas de constituição do produto em si, em qual contexto foi produzido, quais as intenções manifestas pelos idealizadores do projeto, e também, quais as intenções não manifestas.

Sendo assim, antes de nos debruçarmos sobre o texto da lei 5692/71, será analisado neste primeiro capítulo o contexto de produção da legislação: as intenções manifestas e não manifestas dos idealizadores da reforma, o significado da ruptura político-institucional para as políticas educacionais advindas do golpe de 1964, e a base ideológica que norteou as reformas.

A ruptura política do golpe de 1964: contradição entre modelo econômico e ideologia política

As políticas educacionais do final dos anos de 1960 e início da década de 1970 só podem ser compreendidas, em sua totalidade, se analisarmos as transformações advindas do golpe civil-militar em 1964. Para uma análise do contexto, portanto, é preciso nos atermos às condições do país pré e pós-1964. Tal processo de ruptura política em 1964 pode ser compreendido, segundo Saviani (1983), pela contradição do modelo econômico (o esgotamento do modelo de substituição de importações e internacionalização da economia) e a ideologia política (o nacional desenvolvimentismo).

A partir de 1930 o Brasil intensifica o processo de industrialização que já havia se iniciado alguns anos antes. De uma economia ainda essencialmente agrária até aquele momento, a partir da I Guerra Mundial, o Brasil adota o modelo de substituição de importações: deixa de importar produtos industrializados de necessidades básicas e passa a produzi-los em território brasileiro através do investimento na indústria nacional.

Durante esse processo, que gradativamente levou ao crescimento dos centros urbanos, após a ditadura do Estado Novo (1937-1945) e o fim da primeira fase do nacionalismo econômico o país reencontra os caminhos da democracia, eliminando a censura, organizando partidos políticos e promulgando uma nova Constituição em 1946. O período da República Populista (1946-1964) é marcado, assim, por uma fase democrática, apesar das diversas tentativas de golpe, e pela continuação do modelo de desenvolvimento econômico baseado na substituição de importações, mas com projetos distintos e em disputa pelo o desenvolvimento industrial do país. Tal campo de disputas, findo o processo de substituição de importações, levou à contradição citada acima e à consequente ruptura político institucional com o golpe de 1964.

Iremos analisar essas disputas através da atuação dos três principais partidos políticos à época, como fez Saviani (1983), os quais representavam, em certa medida, os interesses em jogo. a fim de estabelecer condições de debater a contradição em questão. A União Democrática Nacional (UDN) pode ser caracterizada como um partido que defendia a industrialização do país associada ao capital estrangeiro, ou seja, vinculada aos interesses externos, sobretudo dos Estados Unidos como representantes dos interesses da burguesia internacional; o Partido Social Democrático (PSD), composto pelos antigos interventores federais de Vargas e por setores da burocracia do Estado Novo, representante dos interesses da burguesia nacional; e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) criado por Getúlio, representante dos interesses dos sindicatos e da classe operária.

A duradoura aliança PSD-PTB tinha inspiração varguista, e também defendia o projeto de industrialização, porém através do nacionalismo econômico, ou seja, propunham um processo de industrialização e modernização capitalista sem a interferência do capital estrangeiro (ou com limites impostos pelo Estado, como, por exemplo, o controle da remessa de lucros para o exterior), por meio de uma política econômica de estatização de recursos estratégicos como petróleo, minérios, siderurgia e produção e distribuição de energia. Nota-se nesse período que a industrialização do país passa a ser uma bandeira defendida pelas principais lideranças nacionais e por amplos setores sociais, porém com modelos de

desenvolvimento diversos, portanto, o que está em jogo naquele momento não é qual grupo é contra ou a favor do processo de industrialização, mas qual destes deterá o controle sobre o processo.

Durante esse período, o projeto político da aliança PSD-PTB saiu, de certa forma, vitorioso, com as três eleições presidenciais sucessivas: Dutra, Vargas e JK, fato que gerou sucessivas tentativas de golpe por parte da UDN. Portanto, trata-se de um período caracterizado pelo modelo de expansão econômica nacional desenvolvimentista, baseado na substituição de importações, na expansão da participação política das massas, e avesso à participação do capital estrangeiro no desenvolvimento do país.

Contudo, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), tem início o processo de internacionalização da economia brasileira caracterizado pela abertura ao capital estrangeiro, inclusive com a instalação de multinacionais de produção de bens de consumos duráveis, constituindo um importante momento da política desenvolvimentista. É a partir desse momento que as contradições entre o modelo ideológico baseado no nacional desenvolvimentismo, bandeira do governo JK, e o modelo econômico por ele empregado, caracterizado pelo esgotamento do modelo de substituição de importações e pela internacionalização da economia, se acirram:

O Governo Kubitschek aprofundou bastante a distância entre o modelo político e a expansão econômica, já que continuara adotando a política de massas, mas acelerara a expansão industrial, abrindo mais as portas da economia nacional para o capital estrangeiro. As contradições chegam a um impasse com a radicalização das posições de esquerda e direita. Os rumos do desenvolvimento precisavam ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos da orientação do rumo da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964 (ROMANELLI, 1997, p. 193).

Em 1964, após profunda instabilidade política iniciada anos antes com a renúncia do presidente Jânio Quadros, seguido da campanha da legalidade e da imposição do sistema parlamentarista, com as tensões da fase presidencialista do governo de João Goulart, setores do exército de maneira autoritária depuseram o presidente, dando fim ao período da República Populista e início ao período da Ditadura Civil- Militar (1964-1985).

Dessa forma, o golpe de 1964 representou uma ruptura política inevitável para preservar a ordem socioeconômica, que vinha se modificando com o esgotamento do modelo de substituição de importações. Grosso modo, o golpe promoveu a substituição, no plano

político, da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina de interdependência, elaborada na Escola Superior de Guerra (SAVIANI, 1983). Tal doutrina de interdependência defende o desenvolvimento do capitalismo interno associado à inserção de capital externo, redefinindo as relações entre países periféricos, como o Brasil, e os países centrais, como Estados Unidos, e ajustando a ideologia política às tendências do plano socioeconômico, de modo que a educação se torna campo fundamental de disputa para a consolidação dessa mudança. Por exemplo, segundo Saviani (1983), tanto a lei 5540/68 responsável pela Reforma Universitária, quanto a lei 5692/71, ambas elaboradas durante o período militar, representam a ruptura da ideologia política necessária para manter o plano socioeconômico, fato que as diferencia da lei antecessora, a lei 4024/61 ou LDB de 1961, assinada por João Goulart. Enquanto esta preserva o espírito liberal, em consenso com o contexto socioeconômico e político do período da República Populista (1946-1964), as leis 5540/68 e 5692/71 apresentam características próprias da ideologia política ajustada às transformações socioeconômicas, durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985):

A inspiração liberalista que caracterizava a lei 4024 cede lugar a uma tendência tecnicista nas leis 5540 e 5692. Enquanto o liberalismo põe ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia versus adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais, e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Ora, enquanto os princípios da Lei 4024 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5540 e 5692 inegavelmente fazem a balança pender para o segundo. Assim, o princípio da não duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementariedade; o princípio da flexibilidade; da continuidade-terminalidade, do aproveitamento de estudos, etc., bem como medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o “sistema de créditos”, a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular, e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade. Nota-se que isto está em consonância com as características do grupo que ascendeu ao poder a partir de 1964, dado que este é composto por militares e tecnocratas (SAVIANI, 1983, p. 148).

Portanto, o ajustamento entre o modelo de desenvolvimento econômico e social e a ideologia política, iniciado a partir 1964, gerou reflexos na política educacional. Analisaremos a seguir a crise estudantil dos primeiros anos da ditadura civil-militar e seus desdobramentos nas reformas educacionais do período.

A crise estudantil de 1968

A crise estudantil de 1968 associa-se diretamente ao modelo de expansão econômica iniciado pelos militares, na medida em que tal política econômica aprofundou a tendência do aumento da demanda social por educação. Celso Furtado distingue a evolução do modelo econômico do início do período militar em duas fases:

- a) Uma que se inicia em 1964 e se define como um período de “recuperação econômica” no qual o governo se ocupa da captação de recursos e recuperação do nível de investimento público;
- b) Outra que se define como fase de retomada da expansão (1967/68 em diante) com acentuado desenvolvimento no setor industrial. (FURTADO apud ROMANELLI, 1997).

O modelo de desenvolvimento econômico do período é caracterizado pelo fortalecimento do empresariado industrial e de uma redefinição das relações centro-periferia no capitalismo internacional, garantindo a expansão do mercado e aumentando a distância entre os centros produtores de tecnologia e os países periféricos consumidores (como o Brasil). A ideia era fortalecer o mercado consumidor interno através da modificação dos padrões de consumo das camadas médias e altas da sociedade em detrimento do arrocho salarial das classes trabalhadoras, propondo um modelo caracterizado pela concentração de renda e pela redefinição das funções do Estado dentre as quais buscar alijar a população das esferas de decisões através da cessação do protesto social garantida por um governo autoritário. (ROMANELLI, 1997).

Tal modelo de desenvolvimento econômico acabou agravando a crise educacional que já vinha se desenhando desde antes do golpe de 1964. Tal crise está associada ao vertiginoso aumento da demanda por educação, segundo Cunha (2000) em grande medida por conta da expansão econômica que exigia profissionais qualificados, tendo tido, nesse contexto, especial impacto sobre as classes médias, que tiveram seus meios tradicionais de ascensão social prejudicados pelo modelo econômico do regime militar.

Desde a década de 1950, o processo de industrialização, investimento em indústrias de base, urbanização e inserção de multinacionais gerou um crescente aumento da oferta de empregos na indústria e no setor de serviços, exigindo níveis mais elevados de qualificação através da expansão de categorias ocupacionais mais hierarquizadas, ou seja, houve um aumento da demanda do sistema econômico de recursos humanos capacitados, capacitação essa que deveria ser garantida pelo sistema educacional. O problema é que o sistema

educacional não conseguia responder ao aumento da demanda do sistema econômico por profissionais qualificados. A expansão econômica, portanto, necessitava da expansão das oportunidades educacionais.

Já em relação ao aumento da demanda por educação por parte da classe média, Cunha (2000) defende que o modelo de crescimento econômico do período causou deterioração dos tradicionais mecanismos de ascensão social da classe média, pois dificultava a abertura de estabelecimentos de prestação de serviço e de pequenas empresas, restrição decorrente do surgimento de grandes empresas e conglomerados econômicos, o que teria limitado os meios de ascensão social alternativos às hierarquias ocupacionais no setor público e privado. Ou seja, devido a esse fato, os setores das camadas médias, sobretudo nos centros urbanos, iriam buscar cada vez mais qualificação em níveis de estudos para disputar bons salários e cargos que garantissem a reprodução de seus hábitos e de seu modo de vida.

Assim sendo, em resumo, podemos concluir que a situação educacional no período de 1964-1968 é caracterizado pela incapacidade do sistema público de ensino responder às demandas educacionais da sociedade, na medida em que a expansão econômica deteriorou os tradicionais mecanismo de ascensão da classe média, gerando aumento da demanda por educação qualificada ao mesmo tempo em que o sistema não respondia às necessidades de formação de recursos humanos para a expansão econômica. Isso não quer dizer que o governo não buscou expandir o sistema educacional, mas a expansão foi menor que a demanda, lembrando que essa fase ainda é caracterizada pela recuperação econômica e contenção de gastos públicos para capitalizar recursos, fase essa que antecedeu a retomada da expansão econômica a partir de 1967/1968 como citado anteriormente.

O ápice da crise educacional descrita acima é caracterizado pelas manifestações estudantis, que se intensificaram em 1968, reivindicando “mais vagas” e “mais verbas” para as universidades públicas, em um ano marcado pelo crescimento dos movimentos estudantis em muitos países como Estados Unidos, Japão, antiga Tchecoslováquia, França e Alemanha. Naquele momento, o problema dos excedentes nos vestibulares para o ensino superior, que passaram a ser cada vez mais requisitados por setores das classes médias gerando um descompasso entre vagas e a demanda para o ensino superior, marcou intensamente a crise estudantil.

Para conter a crise, o governo realizou a Reforma Universitária (1968) por meio da lei 5540/68, modificando o sistema de seleção dos candidatos e estruturando cursos de pós-

graduação, além de diversas outras medidas. Contudo, na esteira da reforma do ensino superior, o governo propôs também organizar a reforma do ensino de 1º e 2º graus. O grupo de trabalho que propôs o anteprojeto da Reforma Universitária também sugeriu uma reforma do ensino médio, alegando não ser justo atender às reivindicações de mais recursos para o ensino superior, na medida em que isso prejudicasse o atendimento da demanda dos ensinos primário e médio, baseando-se no princípio de crescimento equilibrado dos sistemas de ensino em seus vários níveis (CUNHA, 2000). Ainda segundo o grupo de trabalho, a expansão do ensino superior não acompanhava as demandas por profissionais dessa qualificação, gerando profissionais de nível superior com dificuldades de obter emprego nos moldes esperados (CUNHA, 2000).

Acatando às recomendações, o governo representado pelo Ministro da Educação, o militar coronel Jarbas Passarinho, reuniu um grupo de trabalho com nove membros para fazer um relatório sobre o ensino de 1º e 2º graus. Tal relatório escrito em 1970 iria dar origem ao anteprojeto de reforma do ensino de 1º e 2º graus que seria aprovado em 11 de agosto de 1971 por meio da lei 5692, caracterizada pela profissionalização do 2º grau.

Autores como Germano (1993) e Cunha (2000) defendem que a política de profissionalização do ensino de 2º grau tinha por interesse não manifesto conter a demanda pelo ensino superior por meio de uma política de “terminalidade” do ensino médio. O grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto da lei 5.692/71 para a implantação do ensino profissionalizante obrigatório, embora não tenha manifestado a intenção de conter a demanda para o ensino superior, argumentou a favor da política de “terminalidade” do 2º grau, pois isso iria produzir um benefício imediato (todos os estudantes concluiriam o colégio com alguma habilitação profissional), além de encontrar “sua razão de ser na necessidade de combater a frustração dos seus concluintes que não conseguissem ou não quisessem ingressar em cursos superiores” (CUNHA, 2000, p. 186).

O coronel Jarbas Passarinho, Ministro da Educação (1969-1974), em entrevista no mesmo ano da implantação da reforma, defendia a profissionalização compulsória do 2º grau baseando-se na crença de que havia uma demanda de técnicos de ensino médio decorrente do desenvolvimento econômico do país naquele momento, embora admitisse estar “jogando um pouco no escuro”, já que não havia dados o suficiente para generalização da escassez de tais profissionais de nível médio (CUNHA, 2000, p. 188-189).

Dessa forma, o argumento do governo era de que o ensino médio deveria dar condições aos egressos de se inserirem no mercado de trabalho, já aptos em alguma formação profissional, podendo optar ou não pelo prosseguimento dos estudos em nível superior. Defendia ainda a crença de haver uma demanda de profissionais de nível técnico devido ao desenvolvimento econômico do país naquele momento, por conta do “milagre econômico brasileiro”, período caracterizado pela retomada da expansão econômica a partir de 1967/1968 que atingiria crescimentos vertiginosos com índices de 10% ao ano, expansão que se sustentou até 1973, quando tem início a queda do crescimento econômico, o aumento dos índices de inflação e o forte endividamento externo.

A lei 5692/71 modificou substancialmente o antigo ensino primário e secundário, criando o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Dentre as principais mudanças estava a ampliação da obrigatoriedade escolar, que passou de 4 para 8 anos, eliminando e transpondo o exame de admissão do primário para o ginásio, unificando essas duas etapas da vida escolar em apenas uma, chamada de 1º grau, relegando às séries iniciais a “educação geral que deve fornecer uma base comum de conhecimentos” (ROMANELLI, 1997, p. 240) e às séries finais a formação especial com o objetivo de proporcionar a sondagem de aptidões vocacionais e a iniciação para o trabalho (ROMANELLI, 1997).

Segundo Germano (1993), a ampliação dos anos de escolaridade visava, entre outras coisas, absorver temporariamente a força de trabalho “supérflua”, regulando o mercado de trabalho além de atender uma demanda social:

A ampliação da obrigatoriedade escolar [...] consiste em uma estratégia de hegemonia. [...] O Estado se antecipa às reivindicações e, num contexto de expansão econômica e forte concentração de renda, demonstra a intenção de proporcionar “igualdade de oportunidades”. [...] Tratava-se de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado, num contexto em que a correlação de forças era fracamente favorável à dominação existente (GERMANO, 1993, p. 166-167).

Ou seja, visava evitar que a situação ficasse crítica, como no caso do ensino superior. Para o 2º grau, representado pelas séries finais da formação do ensino básico com duração de três ou quatro anos, também conhecido como ensino colegial, a lei buscou a profissionalização desse nível de ensino, eliminando as diferenças entre os ramos secundário, agrícola, industrial, comercial e normal estabelecidos pela LDB de 1961. Foi estabelecido um núcleo comum e uma parte diversificada de conteúdo profissionalizante, orientada em função das demandas locais de cada estabelecimento de ensino. Tratava-se, assim, de oferecer habilitações de técnicos e auxiliares técnicos, de caráter obrigatório, para todos os estudantes

secundaristas do país, de acordo com as peculiaridades locais, utilizando o modelo técnico-industrial.

Expressa na Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, essa política consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio, na nomenclatura da LDB-61. Assim, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais – então chamados *profissionalizantes* – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico + científico) não teriam mais lugar nesse ensino (CUNHA, 2000, p. 181).

A política de profissionalização do 2º grau visava então dar “terminalidade” a este nível de ensino, em um momento histórico em que a ruptura de 1964 gerou transformações necessárias para adaptar a ideologia política à continuidade do plano socioeconômico. Autores como Cunha (2000) e Germano (1993) defendem que a política de profissionalização do 2º grau visava conter a demanda pelo ensino superior, o que denota uma intenção não manifesta daqueles que propuseram a reforma. Contudo, para uma análise mais consistente do contexto em que a lei foi elaborada, será necessário aprofundar a base ideológica das reformas educacionais do período.

Teoria do Capital Humano e os Acordos MEC-USAID

Segundo Germano (1993), um dos pilares da ideologia por trás das reformas educacionais do período da Ditadura Civil-Militar é a conhecida Teoria do Capital Humano. O conceito de capital humano foi desenvolvido a partir da década de 1960, sobretudo por economistas norte-americanos e ingleses preocupados em equacionar o crescimento econômico dos países capitalistas com a distribuição de renda, e possui como uma das ideias centrais a “de que o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento” (ARAPIRACA, 1982, p. 41). Com base na ideia de que o investimento no nível de educação do indivíduo aumentaria sua produtividade, gerando um capital individual determinante de seu poder de barganha no mercado, incrementando, conseqüentemente, sua renda (pois que remunerado de acordo com sua capacidade produtiva), a Teoria do Capital Humano torna-se um dos pilares da ideologia por trás das reformas educacionais do período.

Tal teoria se encaixava às necessidades do Estado autoritário instaurado pós-64 na medida em que seus teóricos lidavam com um conceito de capital “elástico e heterogêneo”,

como um investimento que produz renda futura ao indivíduo, alienando-o das relações de produção, percebendo a dimensão de força de trabalho não como uma mercadoria, e seus desdobramento conforme a teoria do mais-valor, de modo que quanto mais o sistema educacional investisse na capacidade produtiva dos indivíduos, maior seria a capacidade de remuneração destes no sistema produtivo. Dessa forma, o cidadão estaria alienado de sua condição de classe social e de seu papel no sistema produtivo:

Seu caráter marcadamente ideológico reside no fato de tentar ela recortar o cidadão de suas relações de classe social e anulá-lo politicamente. [...] O seu objetivo maior é a alienação política do cidadão. [...] Pode-se notar que outra razão não tem a teoria do capital humano senão a de legitimar a divisão social do trabalho do modo capitalista a fim de usufruir dividendos no fenômeno da especialização da força de trabalho (ARAPIRACA, 1982, p. 46-64).

Tal fenômeno de especialização da força de trabalho é marcante na reforma da lei 5692/71. A profissionalização compulsória do 2º grau era baseada em investimento de habilitações profissionais de caráter extremamente específico, com mais de 130 tipos diferentes de habilitações designadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), tendo por base ideológica de tal política a própria teoria do capital humano. Percebe-se também que a teoria do capital humano está totalmente voltada para a integração entre educação e necessidades do mercado de trabalho, argumento mais forte para a instauração da profissionalização pela lei 5692/71, excluindo outros tipos de concepção de ensino que não sejam voltadas para esse fim.

Tal ideologia também ia ao encontro dos interesses dos Estados Unidos em relação à sua hegemonia na América Latina. Em um contexto de Guerra Fria marcado por fortes disputas ideológicas, os norte-americanos buscaram se aproximar desses países, não mais através dos princípios autoritários do Big Stick, mas através de uma aproximação de diplomacia de boa vizinhança, sem o uso da força propriamente dita, mas da persuasão (ARAPIRACA, 1983), por meio de uma ação de investimentos nos países latino-americanos conhecida como Aliança para o Progresso, o que garantiria o alinhamento de países como o Brasil à filosofia capitalista submetendo-o aos interesses econômicos dos Estados Unidos. O investimento de “ajuda” internacional de cooperação técnica e financeira dos países desenvolvidos para com os países subdesenvolvidos ou do Terceiro Mundo (utilizando os termos da época) referente à área da educação baseou-se em princípios da teoria do capital humano no contexto da Aliança para o Progresso, e, no caso brasileiro, ganhou grande repercussão nos chamados “Acordos MEC-USAID”.

Os “Acordos MEC-USAID” foram firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), e se intensificaram em meados da década de 1960, sobretudo após o golpe civil-militar de 1964, totalizando 12 acordos entre junho de 1964 e janeiro de 1968 (ROMANELLI, 1997). Tais acordos consistiam em desde de assistência financeira para construção de escolas, até o treinamento e capacitação de professores e técnicos brasileiros nos Estados Unidos. Tais acordos influenciaram as políticas educacionais do nível básico ao nível universitário.

Dos acordos relacionados à reformulação do ensino secundário, “criou-se um novo tipo de escola, modelada nas soluções alternativas para as minorias nos EUA, denominado Escola Polivalente. Explicitamente, tomou-se esse modelo de escola como efeito demonstração para toda a reformulação a que se seguiu no modelo escolar” (ARAPIRACA, 1983, p. 111). Nos anos que antecederam a reforma do 1º e 2º graus, dos acordos de ajuda internacional entre MEC e a USAID, emergiu a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEN), formada por técnicos estadunidenses e brasileiros responsáveis por assessorar e prestar assistência técnica aos Estados, e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEN). Este último, responsável por “incentivar e implementar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio, e com base no planejamento do EPEN, construir, instalar e equipar Escolas Polivalentes, que associam a educação geral à sondagem vocacional” (ARAPIRACA, 1938, p. 135).

Portanto, os “Acordos MEC-USAID” nos apontam três questões importantes. A primeira é referente ao treinamento de profissionais brasileiros nos Estados Unidos, técnicos e professores que, através da concessão de bolsas, tiveram formação fora do país, internalizando valores da cultura norte-americana que se refletiram na ação desses agentes como educadores e tecnocratas aqui no Brasil. A segunda questão é a interferência direta de técnicos norte-americanos na política educacional brasileira através da formação de instrumentos como o EPEN e o PREMEN que tiveram papel fundamental na política de planejamento do ensino médio brasileiro. Essa atuação iniciou-se antes da reforma de 1971 tendo servido de base para a reforma no 2º grau, mas se estendeu, no caso do PREMEN, até meados da década de 1970. A terceira questão é a influência da Teoria do Capital Humano no planejamento de Escolas Polivalentes, contribuindo para a concepção de uma escola única, que tivesse um papel de “terminalidade”.

Os “Acordos MEC-USAID” foram contestados, à época, por parte dos estudantes que condenavam a influência dos EUA na política educacional brasileira. Relatando um caso de um estudante enquadrado e preso como subversivo por conta de uma campanha contra os acordos, durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), o coronel Jarbas Passarinho parece dissimular, ou diminuir, a participação dos acordos nas decisões referentes à política nacional, negando os acordos referentes ao ensino superior:

Vocês foram enganados violentamente. Devem ter visto nas paredes, muito à vontade: “MEC-USAID”, “Abaixo MEC-USAID”. Nunca houve. Eu vou defender o meu antecessor, o Tarso Dutra. Houve um estudante de Goiás, do Diretório Central, a quem aplicaram o 477. [...] Ele havia sido eleito e, na sua campanha, houve panfletos agressivos, violentos, e ele foi considerado subversivo. Nós éramos os traidores, os canalhas, vendedores da pátria (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 158).

E, então, Jarbas Passarinho teria perguntado ao estudante, afirmando que saberia se fosse mentira, se ele já havia lido o acordo MEC-USAID:

“Não senhor, eu não li, mas vou contra porque tudo o que for a favor do americano é contra os meus interesses”. “Filosoficamente, primeiramente, você está certo; mas eu lhe disse que sabia se você ia responder verdadeiramente ou não, porque se você dissesse que já leu o acordo MEC-USAID, você seria o maior mentiroso que já sentou aqui”. “Por quê?” “Porque nunca existiu”. Daí aquele susto: “Como nunca existiu?” “Você não conhece nada no ministério, não leu nada. Está aqui, vou dar pra você, do meu antecessor, Tarso Dutra. Houve até a nomeação da comissão americana; mas nunca foi nomeado pelo Tarso Dutra a comissão brasileira, que nunca se reuniu; portando nunca houve MEC-USAID. Houve, sim, um empréstimo que fiz com a USAID, mas fiz, também, com a Alemanha comunista, com a Tchecoslováquia comunista, com a Hungria comunista”. Durante o meu Ministério nunca houve e, com o Tarso, nunca houve no ensino superior. O MEC-USAID, no ensino superior, nunca foi efetivado. É impressionante a campanha que a esquerda consegue fazer de dominar e vender aquilo como verdade” (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 159).

Pelo depoimento é possível perceber o incomodo do ex-ministro da Educação referente ao tema. De qualquer maneira, tendo esses acordos ocorrido de maneira parcial, ou integral, em diferentes níveis de ensino, do básico ao superior, eles constituem, alicerçados pela Teoria do Capital Humano, um arcabouço ideológico de concepção de ensino que será difundida durante a década de 1970. Há de se pensar até que ponto os relatórios e sugestões resultantes desses acordos influenciaram os Grupos de Trabalho da Reforma Universitária e da própria lei 5692/71.

O Grupo de Trabalho da lei 5692/71 e as emendas parlamentares

Feita a Reforma Universitária (1968), o governo pôs em processo a elaboração da reforma do ensino básico, atendendo às orientações da necessidade de reforma do ensino básico propostas pelos acordos MEC-USAID e o G.T da Reforma Universitária. Através de um decreto presidencial foi instituído um grupo de trabalho encarregado da elaboração de um anteprojeto de lei para a reforma do ensino de 1º e 2º graus, que culminaria na lei 5692/71. Tal Grupo de Trabalho foi formado por uma comissão de notáveis, intelectuais fiéis ao regime (GERMANO, 1993, p.160), composto por 9 membros designados pelo Ministério da Educação e Cultura, cujo ministro era o coronel Jarbas Passarinho (SAVIANI, 1983, p. 150). O grupo, após a elaboração do anteprojeto de lei e de um Relatório Geral, enviou os documentos para o presidente da República, que em seguida elaborou uma mensagem presidencial com o encaminhamento do anteprojeto para o Congresso Nacional para que, em regime de urgência (40 dias), uma Comissão Mista (Câmara e Senado) elaborasse a lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus.

É dos membros G.T da lei 5692 que aparecem argumentos na direção da defesa de uma escola única, com conteúdo que formasse indivíduos capacitados tanto para a atividade intelectual, quanto para o trabalho manual, sendo, portanto, o local da gênese e concepção da lei 5692, uma reforma de todo o ensino básico concebendo uma escola única que formasse para o trabalho. Portanto, é necessário conhecermos alguns dos membros do G.T e sua influência na composição do anteprojeto e do Relatório Geral e na defesa da escola única voltada para o trabalho.

Os membros do Grupo de Trabalho eram:

- 1- Padre José de Vasconcelos (Presidente)
- 2- Valnir Chagas (Relator)
- 3- Aderbal Jurema
- 4- Clélia de Freitas Capanema
- 5- Eurides Brito da Silva
- 6- Geraldo Bastos da Silva
- 7- Gildásio Amado
- 8- Magda Soares Guimarães
- 9- Nise Pires

Presidente do G.T, Padre José de Vasconcelos era também presidente da Associação dos Educadores Católicos do Brasil e também membro do Conselho Federal de Educação, desde 1962 (GERMANO, 1993). A participação do padre, sobretudo como presidente, do grupo de notáveis que elaboraram o anteprojeto da lei 5692, evidencia a influência do pensamento cristão, na elaboração da reforma educacional do período. Segundo Germano:

O tripé ideológico de sustentação da política educacional era constituído, pois, pela Doutrina de Segurança Nacional, pela Teoria do Capital Humano e por correntes do pensamento cristão conservador. A este último coube legitimar, num país de maioria católica, as iniciativas do Estado Militar de associar diretamente educação e produção capitalista, bem como de fornecer sustentação a toda a ideologia estatal, uma vez que o nome de Deus e os princípios cristãos eram sempre invocados pelos poderosos (GERMANO, 1993, p. 183).

Essa influência do pensamento cristão é evidente, por exemplo, no texto de abertura do Parecer 45/72 do CFE, que será analisado mais adiante, de que o próprio José de Vasconcelos foi relator. Logo no início do parecer que definiu os mínimos exigidos para as habilitações profissionais do 2º grau, procurando justificar a predominância da formação técnica no item intitulado “Tecnologia vs. Humanismo”, Vasconcelos argumenta que o pensamento cristão não se opunha à educação tecnológica e que existe um mal-entendido nesse julgamento, argumentando que a origem da concepção do trabalho manual como sendo indigno remonta ao paganismo das ideais aristotélicas, afirmando que, em contraponto, Cristo fora carpinteiro. Dessa forma, buscou-se justificar, em um documento oficial, de um país laico, embora de maioria católica, fazendo uso de argumentos do campo religioso, a ideologia por trás da reforma educacional.

Outro importante membro do G.T foi o relator Valnir Chagas. Professor, intelectual e escritor, foi também membro do Conselho Federal de Educação, entre 1962 e 1976, e, ao longo de sua carreira, lecionou no Colégio Militar de Fortaleza (GERMANO, 1993). Segundo Germano (1993), há de se observar o fato de Valnir Chagas ter lecionado em uma escola militar, para a compreensão da ordenação dos conteúdos do currículo, que aparecem no relatório do Grupo de Trabalho. Segundo o relatório, o G.T propunha que a parte de formação geral (intelectual) fosse exclusiva para os anos iniciais do 1º grau e que gradativamente a parte de formação especial (profissional) se tornasse predominante nos anos finais do 2º grau.

O decréscimo da parte geral e, inversamente, o acréscimo da parte especial, aproxima-se das indicações do Ministro Jarbas Passarinho acerca das escolas militares (GERMANO, 1993), e daí também a possível influência de Valnir Chagas e das ideais advindas das escolas

militares na ordenação dos conteúdos. Segundo Jarbas Passarinho, em relação a sua experiência como professor e aluno nas escolas militares:

No primeiro ano havia 80% de ensino acadêmico. No segundo ano havia 60%, no terceiro 40% contra 60% do ensino profissional e, no último ano, 80% de ensino profissional contra 20% apenas de ensino acadêmico, e já aí todo ele voltado para as atividades de guerra. Estudávamos física superior, estudávamos química superior [...], mas para quê? Apenas para saber ou fazer nas provetas as reações? Não, porque na cadeia seguinte íamos fazer aplicação da química, da física e da mecânica na arte da guerra. Eu vinha de uma área, onde passei 29 anos, no Exército, simultaneamente (como) aluno e professor [...] e estava impregnado dessa ideia de educação para saber fazer (apud GERMANO, 1993 p. 178).

A defesa de uma educação “para saber fazer” é respaldada na principal crítica do coronel Jarbas Passarinho ao ensino secundário vigente até a reforma da lei 5692/71, de que esse nível de ensino era, segundo ele, de caráter acadêmico, de cultura “livresca”, se referindo ao secundário clássico e científico, e elitista, por conta da questão da “dualidade”, que será discutida mais adiante. Portanto, entre as razões manifestas por parte do Ministro da Educação está a de criar um escola única, unificando os diversos ramos profissionais do ensino secundário e criando o 2º grau, eliminando nossa “escola verbalista e elitista” (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 33):

Chego ao Ministério e encontro um grupo de vinte e nove pessoas nomeadas pelo Tarso Dutra para reformar o ensino básico no Brasil. Eram vinte e nove e reduzi para nove. Dei a presidência do grupo ao padre José de Vasconcelos, grande educador católico, eleito com 90 e tantos por cento da AEC (Associação de Educação Católica). Trouxe pra lá Sucupira, Valmir Chagas, Eurides Brito (pela Igreja dela também, que é adventista). No Congresso, fomos buscar Alderbal Jurema (que se elegeu sempre pelo magistério), e dei a eles um prazo para completar a reforma. Fiquei encantado com as ideias – acabar com o ensino elitista, acabar com o preconceito do trabalho manual, fazer da escola uma escola de sondagens de aptidão, acabar com a escola do blá blá blá, acabar com o primeiro cemitério (como o Padre Vasconcelos chamava) que era o exame de admissão (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 160).

Portanto, a ideia manifesta na elaboração do anteprojeto de lei 5692/71 pelo G.T era o de criar uma escola de “sondagens de aptidão”, unificando os antigos ramos agrícola, comercial, normal, industrial, clássico e científico em uma escola única de 2º grau, eliminando o problema da “dualidade”, criando um ensino comum para “ricos” e “pobres”. Pretendiam fazer uma unificação vertical, articulando progressivamente e hierarquicamente as séries e os níveis de ensino, e uma unificação horizontal, referente ao currículo. Contudo, apesar de o G.T trazer como espírito a ideia de uma escola única que possui um fim em si mesma, ou seja, o princípio da “terminalidade” para o ensino de 2º grau, a profissionalização

compulsória desse nível de ensino foi, segundo membro do próprio G.T, resultado das emendas parlamentares após o anteprojeto ser transformado em lei pela Comissão Mista no Congresso, que teria distorcido o projeto inicial da lei. Em depoimento concedido em 18 de julho de 1986, Valnir Chagas se queixa do fracasso da reforma atribuindo à profissionalização compulsória grande responsabilidade por tal fracasso:

A lei nº 5692 reuniu todos os avanços que houve de 1930 até 1970. Foi a lei que recebeu 362 emendas no Congresso Nacional, das quais 155 aceitas no todo ou em parte, de maneira que é um record, até hoje, de leis que tramitaram no Congresso Nacional. Vocês não sabem de uma coisa, que o projeto que nós fizemos em 1970 não tornava obrigatória a profissionalização. Nós trouxemos a ideia de uma escola única. Fizemos uma escola única vertical, isto é, juntando primário e ginásio. Juntávamos os estabelecimentos, não há mais Escola Comercial, Escola Agrícola, há a escola de 2º grau, com as habilitações que se queira. Isso quer dizer mais ainda que uma escola única. E quando foi a hora de unificar o currículo, o que eu chamo de unificação horizontal... numa sociedade de classes, como a nossa, é muito difícil você caminhar, ainda agora com a escola única, embora, o curso não tivesse nenhum sentido de abastecer o mercado de trabalho. Eu penso como Paulo Goodman, que diz assim: “Nós, os educadores, devemos orgulhosamente proclamar, que não estamos a serviço da General Motors”. Não estou preparando mão de obra para Ermírio de Moraes nenhum. Eu estou preparando o homem. O homem é mente e mãos; portanto se não educo as mãos, ele fica aleijado. É nesse sentido que nossa geração estão saindo todos intelectualistas. Vários fatores de inteligência não se desenvolvem, se estiolam porque não são cultivados na idade própria, de 14 a 18 anos. Esse era o sentido da educação para o trabalho.

A lei nº 5692 foi atropelada por duas coisas. Primeiro, pela teoria do capital humano, dos recursos humanos, de preparação de mão de obra. Eu não tenho nada a ver com isso. Segundo, depois dessa interpretação maluca, veio a dificuldade das escolas particulares. As escolas particulares estavam “chiando”, porque a profissionalização era mais cara, o lucro iria diminuir (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 164).

Por esse depoimento, concedido já durante o período pós-ditadura, na fase de transição para a Nova República, quando a profissionalização compulsória do 2º grau já havia sido abandonada, fica evidente a decepção de Valnir em relação ao que ele havia idealizado como uma escola única, responsabilizando outros agentes pelo fracasso da política educacional, no caso as emendas parlamentares, que teriam constituído força para o entendimento de educação para o trabalho como uma política de profissionalização compulsória. Ele indica que o sentido da educação para o trabalho, tanto para ele como pelo o que foi indicado pelo G.T, era o de cultivar habilidades que desenvolvessem “mãos” e “mentes”, ambos como fatores de inteligência que se “estiolam” se não são cultivados em idade própria. Fica evidente também que, naquele momento, a política de profissionalização do 2º grau durante a década de 1970 já

era vista como uma política fracassada, justamente pelo fato de um dos idealizadores do projeto passar a justificar o porquê desse fracasso.

De fato, após a elaboração do anteprojeto, este foi encaminhado para o Congresso Nacional para discussões em uma comissão mista (Senado e Câmara dos Deputados) presidida pelo também membro do G.T, Aderbal Jurema, que dentro do prazo de 40 dias propôs 362 emendas, que, segundo Valnir, teriam distorcido a proposta inicial. Este também culpa a própria forma como a sociedade brasileira se organiza, uma sociedade de classes, atacando sobretudo a Teoria do Capital Humano, argumentando não ter sido a proposta inicial formar mão de obra para abastecer o mercado de trabalho. Em relação à sociedade de classes, Valnir não defende a superação por vias marxistas revolucionárias, defende que é possível uma escola única dentro de uma sociedade de classes, portanto defende uma escola de cunho liberal que se adapte às diferenças individuais dos estudantes:

Estou convencido de que, daqui para o fim do século, teremos uma escola única: você entra aqui e vai até onde pode. É isso que queremos um dia. E também tem uma coisa: cada um siga seu próprio ritmo. Há um sujeito que às vezes é um aluno lento, do ponto de vista social e não psicológico, pode até ser mais inteligente, trabalha, tem a mãe para sustentar, então, ele estuda uma matéria pela manhã, outra à noite. Então, a coisa é toda assim (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 44).

Apesar do argumento de Valnir Chagas de que a Teoria do Capital Humano, a sociedade de classes e as emendas teriam “sabotado” a proposta original e seu sonho de uma escola “ideal”, para Saviani (1983) as emendas parlamentares tiveram o papel de “preservar, reforçar, e em certo sentido, aperfeiçoar a orientação impressa ao anteprojeto do Grupo de Trabalho” (SAVIANI, 1983, p. 151). Nas palavras do autor:

O espírito [do projeto do governo] era esse mesmo, de profissionalização obrigatória, compulsória. Quando o relator acolheu a emenda, foi porque entendeu que ela correspondia ao espírito do projeto original. Dizer que a responsabilidade foi do Parlamento é desconversar, porque o Parlamento estava subordinado ao governo¹.

Um exemplo são as treze emendas que reforçaram a profissionalização obrigatória modificando o artigo 5º da lei. No anteprojeto, o artigo 5º § 2º, alínea a dizia: “A parte de formação especial do currículo terá o objetivo de sondagens de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1 grau, e de habilitação profissional ou de aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais, no ensino de 2º grau”. A alternativa às habilitações

¹ Trecho retirado de reportagem jornalística que contém uma entrevista realizada com o autor: Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em 20 nov. 2018.

profissionais, na parte de formação especial no 2º grau, para o “aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais” poderia desviar o objetivo básico da profissionalização. Assim, o artigo 5º § 2º, alínea a depois de modificado ficou assim: “A parte de formação especial do currículo terá o objetivo de sondagens de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau”, acrescentando o § 3º que diz que “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”.

Percebemos assim, como essas emendas aperfeiçoaram o texto da lei e preservaram o espírito da reforma, na medida em que a alternativa de “aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais” foi colocada agora no singular, “aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais” e em caráter de exceção, “excepcionalmente”, preservando assim a função de habilitação profissional para o 2º grau. Um dos deputados da Comissão Mista, o deputado Bezerra de Mello (Arena-SP), autor de uma das emendas que modificaram o artigo 5º, justificou da seguinte forma:

É necessário fechar de uma vez por todas a porta das escolas ao ensino verbalístico e acadêmico, que não forma nem para o trabalho nem para a vida. A alternativa “ou aprofundamento de estudos gerais” seria a grande brecha por onde resvalariam as escolas e os sistemas avessos à formação profissional do jovem.²

O Congresso Nacional ocupa, dessa forma, a função de preservação ou deformação dos projetos de lei oriundos do Poder Executivo tocante à legislação do ensino, enfraquecendo ou reforçando a coerência dos projetos (SAVIANI, 1983). No caso da lei 5692/71, segundo Saviani (1983, p. 157), “a função de ‘preservação’ decorreu da cooptação exercida pelo Executivo em relação aos membros do poder legislativo”. Um indício desse alinhamento entre o Legislativo e Executivo é a ausência de vetos presidenciais, fato muito raro, em relação às emendas do Congresso.

Podemos concluir através dos depoimentos de Jarbas Passarinho e de Valmir Chagas e das observações de Saviani (1983) que, apesar das justificativas dos membros do G.T de que as emendas parlamentares e a Teoria do Capital Humano teriam desvirtuado a proposta de uma escola única de “sondagens de aptidões” e instaurado a profissionalização compulsória do modo como foi feito, por meio da análise do contexto é possível perceber que o legislativo

² Idem.

reforçou o espírito do projeto. Dessa forma, após o projeto ir para a apreciação do Executivo, sem vetos presidenciais, retornou para o Congresso e, no dia 11 de agosto de 1971 a lei 5692/71 é sancionada e publicada no Diário Oficial.

Intenções manifestas: a defesa pela escola única e o fim do “dualismo” dos sistemas de ensino

Um forte argumento por parte de Jarbas Passarinho em defesa da escola única referia-se à necessidade de se acabar com o chamado “dualismo” dos sistemas de ensino. Historicamente, a educação no Brasil é marcada por padrões de ensino diferenciados para clientelas socialmente diversas. A principal dualidade era entre o ensino secundário, reservado para as elites, e o ensino primário, destinado às camadas populares. A marca dessa distinção era o exame de admissão. A dualidade também se observa em relação ao ensino secundário e o ensino profissionalizante. De um lado, um saber intelectualizado, caracterizado pelo ensino secundário a partir do século XIX, nível de ensino frequentado por jovens com idade entre 10 e 18 anos aproximadamente, restrito a formar as “elites condutoras”, um saber que gozava de prestígio e era reservado aos setores mais ricos da sociedade e de função propedêutica para prosseguirem os estudos em nível superior. Do outro lado, o saber manual e instrumental representado pelo ensino de preparação para o trabalho destinado às camadas populares, sobretudo a partir do final do século XIX, caracterizado pelas escolas de ensino profissionalizante.

Essa questão é observada pelo menos desde o início do século XX com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909), uma das primeiras iniciativas de investimento do Estado em instituições de ensino profissional primário e gratuito do período republicano. Elas foram criadas no governo do presidente Nilo Peçanha, pelo Decreto nº 7.566, sob a alegação de o “que argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” e “que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909).

Já o ensino secundário tem raízes no Império com a criação do Colégio Pedro II em 1837 localizado no Rio de Janeiro além dos primeiros liceus provinciais (DALLABRIDA,

2009). A cultura escolar do ensino secundário durante o período imperial contava com exames parcelados, cursos preparatórios e com frequência escolar não obrigatória (DALLABRIDA, 2009). Voltado à preparação para o prosseguimento dos estudos em cursos superiores, já em sua criação o ensino secundário foi frequentado pelas elites e classes burocráticas do governo, que buscavam se intelectualizar ou atingir saberes essenciais para ocuparem cargos importantes na sociedade, seja nas burocracias estatais ou nas carreiras de engenharia, medicina e direito, portanto, o ensino secundário não se associa à formação das camadas populares.

No início do período republicado, muitas transformações ocorrem na sociedade brasileira. O fim da escravidão em 1888, a implantação definitiva do trabalho assalariado e os primeiros focos de industrialização e urbanização gradativamente aumentaram a população urbana, gerando conseqüente aumento da demanda por educação. Nesse momento, o Estado se preocupou mais com a formação primária do que com o ensino secundário, que passou a ser majoritariamente controlado pelas instituições privadas:

É importante assinalar que, com a implantação do regime republicano, os Estados brasileiros realizaram uma intervenção estatal significativa no ensino primário por meio da implantação dos grupos escolares. Esse processo começou no Estado de São Paulo, na década de 1890, e se disseminou pelo território nacional. No entanto, com exceção do Distrito Federal, que contava com o Colégio Pedro II, os poderes públicos federal e estaduais mostraram-se muito tímidos em relação ao ensino secundário, que foi dominado pelas redes privadas, especialmente pela Igreja Católica. Após a tensão laicizante nos primeiros anos da implantação do regime republicano e a partir de alianças com as oligarquias estaduais, a Igreja Católica estabeleceu um grande número de escolas secundárias, de forma que, no início dos anos 1930, elas eram majoritárias no território nacional (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

Dessa forma, o Poder Público se compromete a oferecer a escola liberal e democrática apenas em nível primário, deixando para a iniciativa privada o investimento em escolas de nível secundário, o que reforça a “dualidade” educacional. As mudanças ocorridas a partir de 1930 geraram condições de modernização do ensino secundário brasileiro através da Reforma de Francisco Campos em 1931, por procurar superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados, com a criação de dois ciclos e o aumento do número de anos (DALLABRIDA, 2009). Porém as dualidades ligadas à questão de classe permanecem:

É oportuno pensar que o aumento do número de anos do ensino secundário conferiu-lhe um caráter elitista. Nesta direção, Nunes (1962) afirma: “O caráter enciclopédico de seus programas a tornava [a Reforma Francisco Campos] educação para uma elite, que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia dar-se ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura

geral.” O ensino secundário que surgia no início da década de 1930 era um ciclo de estudos longos teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal. Naquele momento histórico o ensino secundário era, como afirmou o historiador francês Lucien Febvre, “o todo poderoso império do meio”, que contribuía, decisivamente, para formar as elites dirigentes que se endereçavam aos cursos superiores tanto na França como no Brasil (DALLABRIDA, 2009, p. 187).

O princípio da dualidade se mantém na Reforma Capanema (1942), que estabeleceu que a escola primária correspondia ao ensino elementar com duração de 4 anos e a escola secundária, um dos ramos do ensino médio, foi dividida em dois ciclos: Ginásio (primeiro ciclo) com 4 anos de duração e Colégio (segundo ciclo), clássico e científico, com duração de 3 anos. Os demais ramos do ensino médio possuíam características profissionalizantes (industrial, comercial, agrícola e normal) também divididos em dois ciclos, porém não havia a possibilidade de transitar dos ramos profissionalizantes para o secundário, e a formação de caráter propedêutico ao ensino superior se restringia ao secundário na medida em que apenas esse ramo do ensino médio não tinha restrição de candidatura ao ensino superior, enquanto os demais ramos profissionalizantes permitiam a candidatura desde que em cursos superiores relacionados aos respectivos ramos profissionalizantes (MANFREDI, 2002).

Ao longo da década de 1950, apesar dos “exames de complementação”, as chamadas “leis de equivalência” estabeleceram maior liberdade de transição entre os egressos do 1º ciclo profissionalizante para o 2º ciclo do secundário e também maior flexibilidade para os egressos do ensino médio profissionalizante atingirem o grau superior em cursos que não fossem necessariamente relacionados aos respectivos ramos profissionalizantes (CUNHA, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, projeto que demorou treze anos para ser idealizado e que foi colocado em prática a partir de 1961, foi um marco no sentido que eliminou os diferentes ramos do 1º ciclo do ensino médio criando um ensino ginásial único e abandonando a divisão em ramos (secundário, normal, industrial, agrícola e comercial) sendo que os egressos do segundo ciclo, independentemente do ramo, poderiam pleitear vagas em cursos superiores sem restrição. É um avanço em relação à Reforma Capanema nesse sentido, contudo, o ensino médio, dividido em 1º ciclo e 2º ciclo, só era acessível àqueles que fossem aprovados nos exames de admissão, que consistia na prática em uma “peneira”, um “funil”, que selecionava os indivíduos egressos do ensino primário que desejassem ingressar no ensino médio. O fim dos exames de admissão e a unificação do 2º

grau do ensino médio, eliminando por vez a “dualidade”, ocorre justamente no período do regime militar com a lei 5692/71. Daí a dualidade se caracterizar principalmente entre o ensino secundário e o ensino primário, pois mesmo com as equiparações dos ramos profissionais ao secundário com a LDB de 1961, a distinção se mantém, até ser eliminado o exame de admissão pela reforma de 1971.

A defesa da escola única no período militar já aparece em documentos como a Indicação nº 48 do CFE intitulada *Articulação da Escola Média com a Superior*, de 15 de dezembro de 1967, formada por uma Comissão Especial composta por Clóvis Salgado, presidente; Valnir Chagas, relator; Raymundo Moniz de Aragão, Newton Sucupira, Roberto Figueira Santos e o Pe. José de Vasconcellos, ou seja, por membros do CFE que inclusive fizeram parte do Grupo de Trabalho alguns anos depois.

Diagnosticado o problema da falta de articulação entre os diversos níveis de ensino, primário, secundário e superior, e os pontos de estrangulamento (exame de admissão, vestibular), fazendo com que uma minoria atinja o nível superior, a Comissão defendeu a ideia de que até aquele momento o Brasil não havia constituído um sistema, mas três sistemas estanques entre si: primário, secundário e superior. O primário sendo um sistema disfarçado de preparo para o exame de admissão à escola média, e esta para o exame vestibular de acesso ao ensino superior. Dessa forma, defenderam a necessidade de articular os níveis de ensino em uma escola única e vertical, que contivessem tanto o princípio da continuidade quanto da “terminalidade”. Dessa forma eles propuseram:

Os atuais cursos secundários e técnicos de grau médio terão, portanto, de resolver-se num esquema unificado que se organize sobre um ginásio comum onde as preocupações de ordem vocacional se expressem por atividades de caráter exploratório. Todo o colégio assim concebido, sem o dualismo de “escola para os nossos filhos e escola para os filhos dos outros”, deverá incluir no seu currículo um núcleo geral de ciências e humanidades, como aliás já prescreve a Lei de Diretrizes e Bases, e uma parte profissionalizante que se estruture, como também possibilita a mesma lei, por meio de opções tão variadas quanto o exijam as necessidades dos mercado de trabalho e o permitam as possibilidades de cada estabelecimento. São evidentes as vantagens teóricas e práticas desta concepção; e não é decerto por acaso que para ela se caminha no mundo inteiro (CHAGAS, 1967, p. 103).

Observa-se nessa Indicação de 1967 os primeiros delineamentos teóricos para um novo tipo de colégio unificado verticalmente, com explícita relação entre educação e trabalho, além de uma série de medidas que irão aparecer alguns anos depois na lei 5692/71, tal como: congregação de estabelecimentos maiores de comunidades onde existem várias escolas de

grau médio, visando a melhor utilização dos recursos materiais e humanos, profissionalização por meio de opções tão variadas quanto exijam as necessidades do mercado de trabalho (apesar de a lei 5692/71 preconizar o oferecimento de habilitações profissionais de acordo com as necessidades do mercado do trabalho, e não por opções tão variadas quanto a necessidade, já nesta indicação vinculam-se educação e mercado de trabalho), além da concepção de uma escola com fins de “terminalidade”.

CAPÍTULO II – A LEI, PARECERES E A DISSEMINAÇÃO DA REFORMA NO ESTADO DE SÃO PAULO

A Lei 5692/71

Visto que a análise da implementação do 2º grau profissionalizante a partir da lei 5692/71 é o foco deste trabalho, serão discutidos os artigos da lei que possuem importância para a compreensão da formulação da profissionalização compulsória. Analisaremos os artigos relacionados à composição dos currículos; à formação de professores e especialistas; e aos que determinam as competências do Conselho Federal de Educação, dos Conselhos Estaduais e das instituições de ensino. Dessa forma, não faremos a análise da lei em sua totalidade, apenas os artigos pertinentes ao tema desta pesquisa.

A lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, entre outras providências. Foi aprovada e sancionada pelo presidente Emílio G. Médici que havia nomeado o coronel Jarbas Passarinho para a função de ministro da Educação.

O capítulo I intitula-se “Do ensino de 1º e 2º graus” e define o objetivo geral desse nível de ensino no artigo 1º da lei:

Art. 1º - “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (Lei 5692/71, art. 1º). O parágrafo primeiro do mesmo artigo ainda define que o ensino primário corresponde à educação de 1º grau, e o ensino médio, ao de 2º grau. O parágrafo dois define que o ensino de 1º e 2º graus deve ser ministrado em língua nacional. Observa-se o peso dado à formação profissionalizante, uma vez que a lei propõe como objetivo bastante específico, não apenas preparar, como também qualificar para o trabalho, tendo os outros dois objetivos, a autorrealização e o exercício consciente da cidadania, caráter mais amplo e genérico.

O art. 2º prevê a otimização dos recursos nos estabelecimentos de ensino que deveriam ser “criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação dos meios para fins idênticos ou equivalentes” (Lei 5692/71, art. 2º).

Buscando ainda máxima eficiência em relação ao aproveitamento de recursos humanos e materiais para a implementação da reforma, o art. 3º prevê que:

sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados por uma base comum e, na mesma localidade:

- a) A reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- b) A entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir a deficiência de outros;
- c) A organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos (Lei 5692/71, art. 3º).

Os dispositivos previstos pelo legislador nos artigos 2 e 3 citados acima buscavam criar condições de transpor um dos principais desafios para a implementação da lei, a saber, a questão dos recursos materiais e humanos, sobretudo no que se refere à expansão do 1º grau, (com o fim do exame de admissão) que passaria de quatro para oito séries, e a parte de conteúdo profissionalizante no 2º grau. Tais dispositivos previstos na lei como a criação de centros interescolares foram difundidos e utilizados, conforme previa a lei.

Por exemplo, em 1975 o governador do Estado de São Paulo, Paulo Egydio Martins, através do Decreto nº 7.400 de 30 de dezembro, no artigo 1º determinou que a estrutura da rede oficial do Ensino de São Paulo seria composta por:

- I- Escolas Estaduais de 1º grau;
- II- Escolas Estaduais de 2º grau;
- III- Escolas Estaduais de 1º e 2º grau;
- IV- Centros Estaduais Interescolares.

Para a implantação da estrutura descrita acima, o artigo 2º permite ao Secretário da Educação, por meio do inciso I, “criar, conservar, transformar, fundir, incorporar, desdobrar, alterar e extinguir classes e cursos”, e do inciso II, “conservar, transformar, fundir, incorporar, desdobrar e alterar estabelecimentos de ensino” (Decreto nº 7.400, art. 2º).

Observa-se a criação dos Centros Estaduais Interescolares, que poderiam ser escolas profissionalizantes que já existiam e passam, então, a ser assim denominadas, recebendo alunos das Escolas Estaduais que possuíam o 2º grau, para o cumprimento da profissionalização obrigatória proposta pela lei 5692/71, pelo princípio da intercomplementaridade. O artigo 3º do mesmo decreto diz:

Na execução das medidas previstas nos incisos I e II do artigo anterior, deverão ser observados os seguintes critérios e condições: Inciso IV - integração horizontal no 2º grau de ensino para propiciar a intercomplementaridade de escolas, por meio dos Centros Estaduais Interescolares destinados ao atendimento simultâneo de estabelecimentos da região (Decreto nº 7.400, art. 3º).

A atual ETEC “Getúlio Vargas” localizada na cidade de São Paulo, no bairro do Ipiranga, criada em 1911 e com uma larga trajetória, é um exemplo de uma escola profissional que já existia e passou a ser um Centro Estadual Interescolar. Em 1971, com a extinção do Departamento de Ensino Técnico do Governo do Estado de São Paulo, as escolas técnicas passam para a rede de Ensino Básico da Secretaria da Educação, e em 1976, já oferecendo a intercomplementaridade, a escola passa a se chamar Centro Estadual Interescolar “Getúlio Vargas” (GALLEGO et al., 2002, p. 87-88).

Outro exemplo é a atual ETEC “Camargo Aranha”, localizada na cidade de São Paulo, no bairro da Mooca. Criada pelo Decreto nº 231 de 31 de julho de 1968 com sede provisória no bairro do Brás, nasce com o nome de Colégio Comercial Camargo Aranha, vinculada ao antigo Departamento de Ensino Técnico do Governo do Estado de São Paulo, que seria extinto alguns anos depois como já mencionamos. Em 1975, o governo federal por meio do PREMEN (Programa de Melhoria do Ensino) um convênio entre o MEC e o órgão americano BIRD, empreende a construção de Centros Interescolares, investindo na construção do atual prédio no bairro da Mooca, que passa a se chamar Centro Estadual Interescolar “Camargo Aranha”.

Segundo o Art. 4 da lei 5692/71, “os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às particularidades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (Lei 5692/71, art. 4º). Ficou estabelecido, assim, pelos incisos I, II e III do mesmo artigo, que o Conselho Federal de Educação (CFE), órgão colegiado de característica centralizadora, fixaria as matérias referentes ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e as amplitudes; os Conselhos Estaduais de Educação relacionariam para os respectivos sistemas de ensino as matérias dentre as quais cada estabelecimento de ensino poderia escolher para constituir a parte diversificada, considerando as particularidades regionais; e as instituições de ensino poderiam, com a aprovação do competente Conselho Estadual de Educação, incluir estudos não decorrentes de matérias já relacionadas para a parte diversificada.

O parágrafo terceiro do mesmo artigo determina que para o ensino de 2º grau o Conselho Federal de Educação (CFE), além do núcleo comum, fixará o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações e afins, e o parágrafo quarto estabelece que mediante aprovação do CFE, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

É importante observar a participação do CFE na composição dos currículos e como isso confirma a ideia, que discutiremos em breve, da atuação desse órgão como centralizador da reforma, pois, na medida em que as disciplinas do núcleo comum eram fixadas por tal conselho, centralizando o currículo em âmbito nacional. No caso do 2º grau, o conselho também era responsável pela elaboração do mínimo a ser exigido pelas habilitações profissionais, componentes da parte diversificada, e aos Conselhos Estaduais de Educação caberia apenas relacionar as matérias dentre as quais os estabelecimentos de ensino poderiam escolher para constituir a parte diversificada. O parágrafo quarto também confirma a influência do CFE nas decisões locais, na medida em que permitia aos estabelecimentos de ensino oferecerem habilitações profissionais que não haviam sido previamente estabelecidas, porém, desde que com a aprovação do próprio Conselho Federal de Educação.

É importante destacar o artigo 5º:

Art 5º- As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º - Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

No ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais;

No ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º - A parte de formação especial do currículo:

Terá o objetivo de sondagens de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

Será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º - 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 (Lei 5692/71, art. 5º).

A influência do Grupo de Trabalho na ordenação do currículo é evidente, seguindo o princípio do decréscimo da educação geral e, inversamente, evidencia-se também o acréscimo da formação especial ao longo da escolaridade de 1º e 2º graus. No 1º grau, a educação geral, exclusiva nos primeiros anos, cede gradativamente espaço para a formação especial, constituída por uma “sondagens de aptidões”, ou seja, com um viés de orientação vocacional e apresentação do mundo do trabalho, sem conteúdo de formação específica, e no 2º grau, o predomínio da formação especial, já com objetivos específicos, de qualificação para o trabalho.

A lei é muito clara quando diz que as habilitações profissionais devem estar em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional. Está implícita aí a ideia de que esse tipo de educação volta-se à adaptação do indivíduo ao meio, em contraponto a uma concepção de educação que leve o indivíduo a questionar, tencionar e modificar o meio em que vive. Esse é o grande pano de fundo das discussões e polêmicas envolvendo a lei 5692/71, seu caráter tecnicista em consonância com os interesses imediatos do mercado, que privilegia a formação especial em detrimento do conteúdo de formação geral, desprestigiando as disciplinas de formação intelectual.

De certa forma, condicionar as habilitações profissionais em consonância com as necessidades do mercado de trabalho foi muito ousado, pois a lei não prevê como seriam feitos esses levantamentos renovados, por quais órgãos, e como as escolas modificariam seus currículos constantemente diante das mudanças nas demandas do mercado.

Há de se considerar também que essas demandas não passavam de suposições, pois a lei foi formulada antes de serem pensadas as habilitações profissionais, ou seja, a lei foi concebida com base nos seguintes pressupostos, posteriormente elencados em um trabalho apresentado pelo INEP, em 1982, à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, referente à profissionalização do 2º grau:

- 1- Crença da carência de técnicos de nível médio;
- 2- Existência de relações estreitas e racionais entre escola e mercado de trabalho;
- 3- Valorização da escolaridade formal por parte da empresa; possibilidade de se atribuir ao sistema educacional a maior responsabilidade pelo preparo dos recursos humanos necessários à modernização do setor econômico;

- 4- Viabilidade de uma proposta única de ensino médio para todo o País, capaz não só de integrar o desenvolvimento intelectual do adolescente com sua formação profissional, mas também de promover a regulação das novas relações surgidas — ou por surgir — entre a educação e o sistema econômico.

No Parecer 45/72 do CFE, que analisaremos mais à frente, o Conselho chama a atenção e busca interpretar e esclarecer alguns pontos deste mesmo artigo:

À primeira vista poderia parecer que a parte de educação geral se subdivide em núcleo comum e parte diversificada, ao que se acrescentaria a formação especial. Não. São ângulos distintos de classificação: de um lado o comum frente ao diversificado, o **comum** igual para todos, obrigatório em todo o País, conferindo o mínimo de unidade a esse grau de ensino, e o **diversificado**, “conforme as necessidades e possibilidades concretas” para atender “às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. De outro lado, a educação **geral** frente à formação **especial** para cuidar da cabeça e das mãos, em ordem à “formação integral do adolescente.

Pode-se, portanto, concluir que o núcleo comum pertence necessariamente à parte de educação geral; já a parte diversificada tanto pode integrar a educação geral como a formação especial (Parecer 45/72, art. 21º, grifos do autor).

É muito importante observarmos que o artigo em questão garante o predomínio da formação especial no 2º grau. Porém, se levarmos em consideração o parágrafo terceiro, tal formação especial não necessariamente seria composta pelas habilitações profissionais, podendo o aluno “excepcionalmente” realizar o aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais. Esse ponto gera controvérsias, pois a reforma privilegiou uma formação profissionalizante, sendo que havia prerrogativa para a educação geral compor a formação especial, apesar de a lei usar o termo “excepcionalmente”. As emendas parlamentares e as intenções da Comissão Mista em reforçar o “espírito da lei”, por meio da modificação do artigo 5º foram discutidos no capítulo I deste trabalho.

De qualquer maneira, haveria de se verificar os casos em que a parte de formação especial compôs o aprofundamento de determinada ordem da educação geral, para averiguar quais circunstâncias, características e aptidões específicas dos estudantes foram consideradas pelos professores e orientadores.

O artigo 6º prevê que as habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas, definindo que o “estágio não acarreta para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão

apenas especificadas nos convênios feitos com os estabelecimentos” (Lei 5692/71, art. 6º). Esse artigo, de certo modo, garante que mesmo antes de concluir o segundo grau o estudante já esteja inserido no mercado de trabalho. Há de se averiguar também os casos em que o artigo foi colocado em prática e em quais condições esses estudantes realizaram o estágio, e se, de alguma forma, estes foram beneficiados quanto à sua inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino básico, atingindo se se confirmar que sim, o objetivo principal da lei que prevê não somente a “qualificação para o trabalho” como também a inserção do egresso no mercado.

Sobre a relação das empresas com as escolas profissionais, o estudo de Zaia Brandão intitulado “Formação de mão de obra na empresa: estudo de um caso de formação profissional básica”, realizado em 1973, verificou que em uma empresa pública brasileira de produção e distribuição de energia, a empresa preferia contratar jovens do interior do país egressos do ginásio e conceder treinamento dentro da empresa, em vez de contratar jovens formados em escolas de 2º grau profissionalizante, o que mostrou que a formação profissional básica não é redutível ao setor escolar, mas é própria da empresa (BRANDÃO apud CUNHA, 1977, p. 248). Essa opção teria ocorrido por conta da empresa julgar ser mais barato e produtivo recrutar jovens do interior do país que não apresentassem grandes ambições sociais, pois já estariam recebendo salários acima de seus conterrâneos, em vez de contratar jovens egressos do 2º grau profissionalizante, que apresentavam ambições tanto de prosseguimento dos estudos em nível superior, quanto de melhores salários. Tal opção ocorria na medida em que a empresa, em seu esquema de divisão do trabalho, não conseguia garantir a empregabilidade de pessoal de nível superior (CUNHA, 1977, p. 250). Isso é o que Cunha (1977) chamou de “mecanismos empresariais de contenção” da expansão dos níveis educacionais, reforçando, conseqüentemente, um processo de discriminação social. Nota-se a existência de duas contradições:

A primeira contradição é entre essa política empresarial de formação de técnicos de nível médio, assumindo a empresa uma nova função, e a política governamental de profissionalização de todo o ensino médio, atribuindo à escola de 2º grau o papel de formar esses profissionais. No momento, essa contradição é apenas formal, pois são ainda poucas as empresas que assumiram esse papel. [...] A tendência observada, entretanto, é a de contenção das demandas de ascensão na estrutura burocrática e, em consequência, de ascensão social. Por isso, se há uma contradição formal entre a política governamental e a empresarial, elas se identificam nos seus propósitos estamentalizadores, no seu propósito de contenção.

A segunda contradição é entre a ideologia que proclama ser a educação escolar o veículo por excelência de realocação dos indivíduos em escala

social, conforme suas potencialidades e motivações (leia-se ambições), e as oportunidades objetivas de isso se realizar, pelo menos no que diz respeito à tendência sugerida pelo caso analisado (CUNHA, 1977, p. 251).

O artigo 7º diz que “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos nos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969” (Lei 5692/71, art. 7º). Em parágrafo único “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (Lei 5692/71, art. 7º).

Essa é a única parte do currículo que não sofreu intervenção direta ou indireta do CFE. O Decreto-lei nº 869 de 1969 é justamente o que inclui Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, decretado pelos ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica militar utilizando as atribuições conferidas pelo artigo 1º do Ato Institucional nº 12 combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5.

O capítulo III da lei intitula-se “Do ensino de 2º grau”. O artigo 21º diz que “o ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente”, e o parágrafo único fixa que “para o ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão de 1º grau ou de estudos equivalentes” (Lei 5692/71, art. 21º). Tal formação integral do adolescente pode ser compreendida pelo princípio “cuidar da cabeça e das mãos”, ou seja, fomentar tanto a formação intelectual quanto a formação manual, preparando o adolescente para o “exercício consciente da cidadania”, a “autorrealização” e a “qualificação para o trabalho”.

Esses pontos são justamente os que geram polêmica, pois garantem por lei que o adolescente tenha uma formação integral, mas não necessariamente garante uma equidade entre “formação da cabeça” e “formação das mãos”, pois, como já vimos anteriormente, no ensino de 2º grau a formação especial deveria ser predominante.

O ensino de 2º grau, segundo o artigo 22º, poderia ter três ou quatro séries anuais conforme o previsto para cada habilitação profissional, com 2200 ou 2900 horas respectivamente. O parágrafo único diz que “mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau” (Lei 5692/71, art. 22º).

O artigo 23º diz que:

Observado o que sobre o assunto conste da legislação própria:

A conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou o correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;

Os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou áreas afins (Lei 5692/71, art. 23º).

Podemos observar a partir da análise dessas disposições acerca do ensino de 2º grau que ele permanece como formação obrigatória para o acesso ao ensino superior; chama atenção a preocupação com a elaboração de um currículo de habilitações profissionais com duração prolongada para determinadas áreas, dado que algumas habilitações necessitariam da 4ª série. Estende-se em um ano a conclusão do 2º grau permitindo a possibilidade de certos estudos serem aproveitados em cursos superiores, ou seja, apesar da “terminalidade” proposta, esse mecanismo permite interligar estudos de nível básico com os de grau superior.

O capítulo V da lei discorre “Dos professores e especialistas”. Um dos maiores desafios para a implementação da reforma era a da formação de professores aptos para lecionar tanto nos cursos de habilitação profissional como no 1º grau, uma vez que o aumento da obrigatoriedade de 4 para 8 anos, juntando o primário e o ginásio no 1º grau, gerou uma expansão quantitativa que demandaria a formação de professores. Por isso, a lei prevê mecanismos compensatórios e de rápida formação de profissionais, inclusive a preparação de professores para o 1º grau nos próprios cursos de habilitação para o magistério no 2º grau.

O Artigo 29º propõe níveis de preparo e flexibilidade no preparo de professores ao descrever que a

formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º grau será em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, as características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (Lei 5692/71, art. 29º).

Segue a lei:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

Em todo o ensino de 1º e 2º grau, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar nas 5ª e 6ª séries do 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo, que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

Art. 31 – As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único – As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministrados em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei (Lei 5692/71, art. 30º e 31º).

São evidentes os mecanismo de flexibilização no preparo de professores, como os estudos adicionais em estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim. Ou seja, a preocupação com a formação de professores para atender a implementação imediata da reforma era evidente, tanto que a lei prevê adaptações para atingir a demanda através de mecanismos de improviso e flexibilização.

No capítulo VIII “Das disposições transitórias” a lei prevê novos mecanismo para lidar com o preenchimento das vagas:

Art. 77 – Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

No ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;

No ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 3ª série do 2º grau;

No ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único – Onde e quando persistir a falta real de professores após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

No ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluídos a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;

No ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulares, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;

Nas demais séries do ensino de 1º e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho (Lei 5692/71, art. 77º).

Observa-se nos artigos citados acima que a lei cria mecanismos de cobertura de professores, quando o número de professores legalmente habilitados era inferior em relação à demanda. Além de prever que:

Art. 78 – Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 79 – Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte deste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério.

Art. 80 – Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no art. 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida (Lei 5692/71, art. 78º, 79º e 30º).

Menos de um ano depois da aprovação da lei, o Parecer do CFE 45/72 na sessão “Formação em nível de 2º grau, para o magistério”, ao apresentar um plano que permita alcançar os objetivos da lei 5692/71 em relação à formação de professores para o 1º grau levou “em conta a necessidade de, a curto prazo, habilitar esses professores e, ao mesmo tempo, garantir a continuidade em face ao ingresso no Ensino Superior, na área da Educação”. O intenso processo de expansão no ensino básico deveria ser acompanhado pela formação de professores em caráter de urgência, como demonstra também outro Parecer do CFE 349/72 aprovado em 6 de abril de 1972 que regulamenta o exercício do magistério em 1º grau e as habilitações específicas de 2º grau para o magistério.

O Parecer CFE 349/72, reconhecendo a situação precária do magistério, prevê que, enquanto a oferta de professores, legalmente habilitados, não fosse o suficiente para atender a demanda, em caráter suplementar e a título precário, diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau poderiam lecionar no ensino de 1º grau até a 8ª série.

Apesar de prever esses mecanismos de rápida formação, as habilitações de formação de professores de 1º grau em cursos profissionalizantes de 2º grau deveriam ter caráter transitório, ou seja, o objetivo era formar profissionais em caráter de urgência, uma vez que a “meta ideal a ser atingida é a habilitação em grau superior, com duração plena, para todos os professores”.

A partir daí, o Parecer CFE 349/72 propõe dois programas que deveriam ser desenvolvidos concomitantemente em caráter prioritário e com urgência, são eles:

- a) Qualificação e atualização dos professores já em exercício;
- b) Formação de novos professores para atender às exigências expressas na Lei (Parecer 349/72).

Para justificar tal ação, o parecer lança as palavras escritas por Anísio Teixeira em um artigo intitulado “Escolas de Educação” publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 114, onde ele diz que:

A necessidade nacional de preparo do magistério é de grande escala e de imensa urgência, ante o crescimento vertiginoso e avassalante do sistema escolar e todos os seus níveis.

Essa conjuntura, que é a de fazer o difícil e de fazê-lo em grande escala e depressa, obriga-nos a planejar a formação do magistério, no Brasil, em termos equivalentes aos de uma campanha para a formação de um exército destinado a uma guerra já em curso. Isso força-nos à mobilização de todo o sistema escolar para o ataque do problema de formação de um magistério em ação, associando seu treinamento à prática mesma no ensino. Será para manter a comparação com a necessidade bélica, um treinamento em serviço, um treinamento em batalha (TEIXEIRA apud Parecer CFE 349/72).

Posteriormente neste trabalho, ao analisarmos a disseminação das habilitações para magistério nos cursos de 2º grau no Estado de São Paulo, constataremos a prevalência desses cursos nas escolas públicas, o que pode estar relacionado a essa questão, da necessidade de a curto prazo formar professores.

Ressaltamos os principais pontos da lei 5692/71 necessários para compreender as propostas e implicações desenvolvidas pelos legisladores para a reforma do 2º grau. Agora é necessário analisarmos os Pareceres do Conselho Federal de Educação, que interpretam a lei para tornar possível a sua implementação progressiva.

O Conselho Federal de Educação

O Conselho Federal de Educação (CFE) foi criado em 1962 por meio da promulgação da LDB de 1961. Composto, de acordo com a lei, por 24 membros representantes das diversas regiões do país, com notório saber no campo da educação e nomeados pelo presidente da República, este órgão público colegiado nasce em meio às discussões acerca da LDB e teria por função uma descentralização articulada: uma vez que a LDB pautava-se pela descentralização dos sistemas de ensino sob o princípio de um estado Federativo, enquanto competiria ao CFE articular o Executivo Federal e os poderes regionais (MARTINS, 2000). A ideia era que o CFE pudesse garantir a unidade do ensino brasileiro respeitando os princípios federativos de autonomia regional, ou seja, dos Estados e Municípios. Por isso, o Conselho Nacional de Educação é substituído pelo Conselho Federal.

Porém, segundo MARTINS (2000) o CFE esteve marcado desde sua origem pela “organização de um espaço privilegiado de lutas”:

Nesse espaço, ao que tudo indica, caberia tanto a dominação dos que efetivamente lutavam pela centralização (tornando-o um órgão auxiliar do poder central, que instrumentalizaria seu poder normativo para colocar a efeito as políticas planejadas pelo poder central) quanto pelos que lutavam pelo caráter descentralizador, que tentavam manter assegurados os princípios da descentralização do sistema educacional manifesto na LDBN (lei 4.024/61), e, dessa forma, interferir na política educacional brasileira (MARTINS, 2000, p. 60).

Tal espaço de disputas políticas ao que tudo indica, durante a ditadura civil-militar, esteve mais atrelado aos interesses do poder Executivo de um Estado autoritário atuando como um órgão centralizador das decisões.

O Conselho Federal de Educação além de fixar o núcleo, formulava Indicações e Pareceres, interpretava a lei básica e apresentava soluções para os problemas decorrentes da implementação da reforma. O estado centralizador e autoritário tem no CFE um órgão capaz de interpretar a lei que subsidiava a reforma, normatizando-a e centralizando as decisões. Para a autora a característica “técnica (capacidade de diagnosticar, compreender problemas e solucioná-los), normativa (formação de regras e normas) e decisória (poder de fato) coloca o órgão como agente de fundamental importância para manter o controle do Executivo sobre a implementação da reforma. O CFE também tinha o poder de estabelecer um “discurso sobre a educação, aumentando ou diminuindo a legitimação das várias ciências e definindo em grande medida, por meio dos currículos prescritos, uma cultura escolar” (MARTINS, 2000, p. 48).

Como o Estado nesse período está mais do que disposto a se fazer obedecer, estabelece por suas próprias razões formas de dominação baseadas numa

organização racional onde a administração passa a ter grande importância na ordem pública.

Ao que tudo indica esse é um dos papéis do Conselho Federal de Educação. Tal Conselho tem o poder de promover reformas que legitimam o Estado a que ele está diretamente ligado. Faz essa legitimação através de Pareceres e Indicações que, posteriormente aprovados no próprio Conselho, criam uma racionalidade formal, normatizam e procuram estabelecer regras de comportamento social, neste caso, na área da Educação (MARTINS, 2000, p. 55).

A partir disso, entendemos o CFE como um órgão decisivo no processo de implementação da reforma. A promulgação da lei 5692 de 11 de agosto de 1971 não significou a reforma como um todo, pois alguém precisava interpretá-la e o CFE através de uma racionalidade formal e normativa cumpriu essa função. Foi através dos Pareceres, Indicações, Resoluções e Deliberações que o Conselho Federal de Educação atuou.

Parecer,

em sentido geral, quer significar o vocábulo, a opinião escrita, ou mesmo verbal, dada por uma pessoa acerca de determinado negócio, mostrando as razões justas e injustas, que possam determinar sua realização ou não. [...] Manifestação ou declaração de uma opinião ou modo de pensar, acerca de um fato ou negócio. E segundo a circunstância, tanto pode ser favorável como contrária a ele. No Direito Administrativo, parecer normativo designa o parecer a que a autoridade deferiu força de regra os casos hipotéticos no âmbito da própria Administração (SILVIA, 2003, p. 1004).

Por meio de Pareceres de características normativas como descritas acima, o CFE explana a respeito do núcleo comum, o conteúdo profissionalizante, a formação especial de 1º grau e as habilitações de 2º grau para o magistério.

Indicação,

do latim *indicatio*, de *indicare* (anunciar, marcar, fixar, revelar), é tido no mesmo sentido de *demonstração*, *determinação*, *fixação*, *avaliação*, em virtude do que coisas, fatos ou pessoas se mostram perfeitamente indicados, individualizados, inconfundíveis, identificados. É a *menção* de qualquer coisa ou pessoa, com os sinais que a caracteriza e individualiza, para que se distinga das demais (SILVIA, 2003, pp. 730-31).

As Indicações do CFE tinham por interessados os Conselhos Estaduais de Educação quanto ao currículo pleno do 1º grau e a parte diversificada do 2º grau.

Resolução,

no conceito do Direito Administrativo, é a deliberação ou a determinação. Indica, assim, o ato pelo qual a autoridade pública ou o poder público toma uma *decisão*, impõe uma *ordem* ou estabelece uma *medida*. [...] No sentido do ato formal de manifestação da vontade, como resoluções dos órgãos

legislativos (CF, art. 52) ou atos baixados por autoridades administrativas (Secretários de Estado, Corregedor) ou colegiados (Conselho de Ministério Público) (SILVIA, 2003, p. 1221).

Através das Resoluções e Deliberações o CFE fixou o núcleo comum; o ensino da língua estrangeira, os mínimos para as habilitações; baixou normas para a elaboração do currículo pleno nos estabelecimentos de ensino de 1º grau; aprovou a parte diversificada do 1º e 2º graus.

Nos anos após a aprovação da lei, o Conselho Federal de Educação passou a emitir uma série de pareceres, resoluções e deliberações que interpretaram a lei 5692/71 com o intuito de garantir a aplicabilidade da reforma.

Pareceres CFE 853/71, 45/72 e 76/75

Exatamente três meses após a promulgação da lei 5692/71, o Conselho Federal de Educação através do Parecer 853/71, aprovado em 12 de novembro de 1971, acompanhado da Resolução nº 8 de 1/12/1971, “fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus, a doutrina do currículo na Lei 5692/71” (Parecer 853/71). Tal Parecer teve como relator Valnir Chagas e como presidente da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus que aprovou o Parecer, o Pe. José de Vasconcellos, dois membros do Grupo de Trabalho que elaborou o anteprojeto.

No início, o Parecer estabelece as distinções entre o núcleo comum e a parte diversificada. Para efeito didático, o relator interpreta que a determinação dos conteúdos, segundo o artigo 4º da lei 5692/71, é feita em quatro camadas que sucessivamente se acrescentam, são elas: o núcleo-comum; as matérias determinadas pelo artigo 7º da lei 5692/71; a parte diversificada; e as habilitações profissionais do ensino de 2º grau. Essas quatro camadas compõem o todo núcleo-comum/parte diversificada. Analisaremos cada uma delas a seguir.

A parte do núcleo-comum é composta pelo que o relator definiu como primeira e segunda camada, respectivamente: o núcleo-comum em si e as matérias determinadas pelo artigo 7º da lei 5692/71. Esta parte é definida como o “conteúdo mínimo abaixo do qual se terá por incompleta qualquer formação de 1º e 2º graus, assim quanto aos conhecimentos em si mesmos como, sobretudo, do ponto de vista de uma unidade nacional de que a escola há de

ser causa e efeito a um tempo. Daí sua obrigatoriedade” (Parecer 853/71). Ou seja, são os conteúdos determinados pelo CFE que abrangem todo território nacional.

Segundo a Resolução anexa ao Parecer, o artigo 1º definiu que o núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos de 1º e 2º graus, abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão, com conteúdo específico a Língua Portuguesa;
- b) Estudos Sociais, com conteúdo específico obrigatório Geografia, História, e Organização Social e Política do Brasil;
- c) Ciências, com conteúdo específico Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

As disciplinas obrigatórias do artigo 7º da lei 5692/71, Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos, são definidas, portanto, como uma camada entre o núcleo-comum e a parte diversificada.

A parte diversificada seria composta pela terceira camada, que o relator também chamou de parte diversificada, acrescida da quarta camada, as habilitações profissionais do ensino de 2º grau. A parte diversificada, como vimos, era definida de acordo com as particularidades locais dos estabelecimentos de ensino, sendo o mais importante para esta pesquisa, as habilitações profissionais do 2º grau.

Em seguida, é definido o que são matérias, atividades, áreas de estudo e disciplinas. Matéria é “todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação” (Parecer 853/71). Tais matérias deveriam ser convertidas em atividades, áreas de estudo e disciplinas. Na sequência “de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico” (Parecer 853/71).

Ainda tratando sobre a elaboração do currículo, o Parecer destaca o “relacionamento, ordenação e sequência” do conteúdo, garantindo por meio do ordenamento um relacionamento horizontal, e por meio da sequência uma ordenação vertical. Para finalizar a elaboração do currículo, o Parecer define o que ele interpreta por Educação Geral e Formação Especial.

A elaboração do currículo pleno não se constitui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudo e disciplinas com o seu “relacionamento, ordenação e sequência”. É necessário ao mesmo tempo, que esses componentes se distribuam numa “parte de educação geral e outra de formação especial” (art. 5º, § 1º). [...] A parte de educação geral destina-

se a transmitir a base comum de conhecimentos indispensáveis a todos na medida em que se espelhe o Humanismo nos dias atuais. A parte de formação especial, por sua vez, “terá o objetivo de sondagens de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (Art. 5º, § 2º, letra a). Além de sua função específica a parte geral tende por natureza a levar a mais estudos e, assim a definir o primeiro atributo da nova escolarização, que o Grupo de Trabalho chamou de **continuidade**. A parte especial por sua distinção, caracteriza a **terminalidade** (Parecer 853/71, grifos do autor).

Portanto, o currículo pleno é organizado inicialmente pelas matérias relacionadas pelos Conselhos de Educação, e os estabelecimentos de ensino as convertem em atividades, áreas de estudo e disciplinas, partindo do mais amplo para o mais específico. Em seguida, são organizados de forma que garantam o relacionamento “vertical” e “horizontal” do currículo, definindo a Educação Geral relacionada aos conteúdos que trariam a “continuidade” nos estudos, e a Formação Especial, voltada para a “terminalidade”, ou seja, a parte do currículo voltada para a questão profissionalizante.

O Parecer 853/71, portanto, estabeleceu o núcleo-comum. Já o conteúdo mínimo profissionalizante do 2º grau que constitui a formação especial da parte diversificada, foi estabelecido por dois Pareceres do CFE, o Parecer 45/72 e o Parecer 76/75. Em um intervalo de aproximadamente três anos, o CFE reinterpreta a lei 5692/71 dando um novo entendimento do que deveria ser o conteúdo profissionalizante para o 2º grau, por isso a aprovação de um novo Parecer, o 76/75, em substituição do 45/72.

Em 14 de janeiro de 1972 foi aprovado o Parecer 45/72 elaborado pelo Conselho Federal de Educação que determina “a qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional” (Parecer 45/72). O relator foi o Pe. José de Vasconcellos.

Logo no início do Parecer 45/72, o relator defendeu a superação da dicotomia humanismo *versus* tecnologia, como vimos no capítulo anterior, em nome de um ensino que agregue ambos, ou seja, com uma parte de educação geral (humanista) e outra de formação especial (tecnológica), norteado pelo princípio de articulação entre atividades manuais e intelectuais (cuidar da cabeça e das mãos). O Parecer é responsável por fixar os mínimos a serem exigidos para a obtenção de uma habilitação profissional no ensino de 2º grau. Esses mínimos são entendidos como “o menor número de matérias cujo conteúdo proporcione ao educando, necessariamente, conhecimentos e habilidades que o capacitem para o desempenho de determinada ocupação” (Parecer 45/72). Para isso, fundamentou-se em um Documento Básico elaborado pelo Departamento do Ensino Médio (DEM) do Ministério da Educação e

Cultura, organizado sob a supervisão do Prof. Agnelo Corrêa Vianna, responsável pela Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG). A primeira versão do documento teria sido apresentada pelo diretor do DEM em 13 de novembro de 1971, e após submetido a exame pelo o que o relator chamou de uma “comissão de alto nível”, foram feitas algumas observações e sugestões que foram incorporadas ao trabalho. Uma vez finalizado, o documento foi oficialmente entregue ao CFE e encaminhado à Câmara do Ensino de 1º e 2º Graus do mesmo Conselho. Iremos nos referir a esse trabalho, da mesma forma que o relator o fez, citando-o simplesmente como DOCUMENTO. O relator diz:

O documento é peça de real valor que muito dignifica seus signatários e representa preciso repositório de conhecimentos e experiências na área do ensino técnico; os maiores especialistas das várias áreas foram consultados, e grande número deles colaborou diretamente na feitura do mesmo. Depois de uma introdução da natureza do que se pode definir como qualificação para o trabalho e habilitação profissional, e estudar como deveria ser a organização dos currículos do ensino do 2º grau, o documento elenca bem 52 habilitações e mais 78 outras habilitações dando para cada uma das primeiras as matérias do currículo mínimo e reunindo as demais em grupos e afins, em torno das técnicas, de acordo com a Lei (art. 4º § 3º) (Parecer 45/72).

O CFE confia assim a definição dos mínimos à especialistas em ensino técnico. Baseado no DOCUMENTO, o Parecer entende qualificação profissional como

condição resultante da aprendizagem ou de cursos adequados à formação profissional de adultos caracterizada pela comprovação efetiva de que o trabalhador está realmente capacitado para o exercício completo de uma ocupação bem definida na força de trabalho. Desta forma, a aprendizagem e os cursos de formação profissional de adultos constituem o processo e o método; a qualificação profissional e a resultante (Parecer 45/72).

Já habilitação profissional é entendida como “condição resultante de um processo por meio do qual uma pessoa se capacita para o exercício de uma profissão ou para o desempenho das tarefas típicas de uma ocupação” (Parecer 45/72).

São três os objetivos principais da habilitação profissional, segundo o Parecer:

- a) Auto- realizar-se, pelo exercício de discriminação de estímulos, compreensão de conceitos e princípios, solução de problemas e aferição de resultados, reestruturação de conhecimentos;
- b) Afirmar-se individualmente, por meio da apreensão da realidade, seleção de experiências, críticas de informações, renovação de situações, invenção de soluções;
- c) Agir produtivamente, mediante perícia no uso dos instrumentos de trabalho, domínio da tecnologia e das técnicas, aplicação de práticas relacionadas com a apropriação de custos/ benefícios (Parecer 45/72).

O Parecer indica que as habilitações pretendidas buscam qualificar os estudantes para a ocupação de funções técnicas, citando os seguintes princípios expostos no DOCUMENTO:

As habilitações para o exercício das profissões chamadas liberais, e as assemelhadas, são obtidas em cursos de nível superior de longa ou curta duração. As habilitações para o desempenho de ocupações que envolvem tarefas de assistência técnica aos trabalhos de profissionais de ensino superior ou, independentemente, tarefas de supervisão, controle e execução de trabalhos técnicos especializados, são geralmente obtidos mediante o cumprimento de currículos do ensino do 2º grau. Dentre estas, a que é reconhecida internacionalmente e cujo registro no Ministério da Educação e Cultura e nos conselhos profissionais confere atualmente validade nacional aos respectivos diplomas é a de Técnico, nas suas várias modalidades (apud Parecer 45/72, p. 84).

Portanto, o Parecer entende que as habilitações profissionais do 2º grau deveriam formar Técnicos, expedindo certificados que fossem reconhecidos internacionalmente, pelo Ministério da Educação e Cultura e por conselhos profissionais. No entanto, o DOCUMENTO prossegue:

A realidade do mercado de trabalho nacional, entretanto, vem revelando outros tipos de ocupações menos complexas que as do Técnico, exigindo, contudo, conhecimentos que se inserem nos currículos do ensino de 2º grau. O rol de habilitações profissionais contido neste Documento abrange aquelas que já tem currículos aprovados no órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura, assim como inúmeras outras bem caracterizadas na força do trabalho (apud Parecer 45/72, p.84).

Diante do problema colocado, de que o mercado de trabalho nacional necessitava de ocupações menos complexas, o Parecer propôs que quando o aluno não completasse todos os mínimos exigidos para obtenção do título de Técnico, mas houvesse cursado um certo número de disciplinas profissionalizantes, poderia obter o título de Auxiliar. Para isso, organizaram-se as habilitações em um conjunto de habilitações e afins, “[...] constituído por habilitações profissionais que se relacionam no campo da aplicação e, conseqüentemente, na área de formação” (Parecer 45/72, p. 84).

A partir disso, o documento relaciona as 130 habilitações profissionais. Tais habilitações constituíam desde a formação de Técnicos, com maior carga horária de conteúdo profissionalizante, até formação de Auxiliares, com menor carga horária de conteúdo profissionalizante. As que formavam Técnicos são as chamadas habilitações plenas. As que formavam Auxiliares são as habilitações parciais. Assim, ficou determinada a quantidade de horas profissionalizantes para cada formação:

Para habilitações de Técnicos do Setor Primário – mínimo de 2.900 horas nas quais se incluíam pelo menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante, além da necessária complementação prática em projetos de especialidade, com supervisão da escola.

Para habilitações de Técnicos do Setor Secundário – Mínimo de 2.900 horas, nas quais se incluíam pelo menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante, com a necessária complementação do exercício profissional orientado pela escola.

Para habilitações dos Técnicos do Setor Terciário – Mínimo de 2.200 horas, nas quais se incluíam pelo menos 900 horas de conteúdo profissionalizante.

Para outras habilitações profissionais em nível de 2º grau – mínimo de 2.200 horas, nas quais se incluíam pelo menos 300 horas de conteúdo profissionalizante.

As habilitações de Auxiliares (habilitações parciais), com menor carga horária, se comparada com as de Técnicos (habilitações plenas), foram recomendadas pelo Parecer para os estabelecimentos de ensino “sobretudo nesta fase inicial de implantação da lei; seria uma forma realista que permite atinja (sic) a escola, desde logo, um dos objetivos primordiais da mesma lei, qual seja o de que ninguém deve terminar os estudos de 2º grau sem alguma capacitação para o trabalho”.

Segue a lista das habilitações profissionais propostas por tal Parecer:

Técnicos

- 1- Agropecuária
- 2- Agricultura
- 3- Pecuária
- 4- Edificações
- 5- Estradas
- 6- Saneamento
- 7- Agrimensura
- 8- Mecânica
- 9- Eletromecânica
- 10- Eletrotécnica
- 11- Eletrônica
- 12- Telecomunicações
- 13- Instrumentação

- 14- Geologia
- 15- Mineração
- 16- Metalurgia
- 17- Química
- 18- Petroquímica
- 19- Têxtil
- 20- Fiação
- 21- Tecelagem
- 22- Malharia
- 23- Acabamento Têxtil
- 24- Alimentos
- 25- Leite e Derivados
- 26- Carne e Derivados
- 27- Assistente de Administração
- 28- Contabilidade
- 29- Estatística
- 30- Publicidade
- 31- Secretariado
- 32- Comercialização e Mercadologia
- 33- Cerâmica
- 34- Curtimento
- 35- Calçados
- 36- Refrigeração e Ar Condicionado
- 37- Artes Gráficas
- 38- Cervejas e Refrigerantes
- 39- Estruturas Navais
- 40- Pesca
- 41- Manutenção de Aeronaves
- 42- Decoração
- 43- Tradutor e Intérprete
- 44- Redator Auxiliar
- 45- Turismo
- 46- Hotelaria
- 47- Enfermagem

48- Laboratórios Médicos

49- Prótese

50- Ótica

51- Economia Doméstica

52- Instrumentista Musical

Outras habilitações

53- Auxiliar de Análise de Solos

54- Agente de Defesa Sanitária Vegetal

55- Agente de Defesa Sanitária Animal

56- Auxiliar de Adubação

57- Auxiliar de Forragens e Rações

58- Classificador de Produtos Vegetais

59- Desenhista de Arquitetura

60- Desenhista de Estruturas

61- Auxiliar de Escritório Técnico de Edificações

62- Desenhista de Instalações Hidráulicas

63- Desenhista de Estradas

64- Laboratorista de Solos e Pavimentação

65- Topógrafo de Estradas

66- Desenhista de Agrimensura

67- Topógrafo de Agrimensura

68- Cadastrador de Agrimensura

69- Laboratorista de Saneamento

70- Auxiliar Sanitarista

71- Cronometrista

72- Desenhista Mecânico

73- Desenhista de Ferramentas e Dispositivos

74- Desenhista de Instalações Elétricas

75- Desenhista de Máquinas Elétricas

76- Desenhista de Circuitos Eletrônicos

77- Desenhista de Circuito de Telecomunicações

78- Auxiliar Técnico de Mecânica

79- Auxiliar Técnico de Eletromecânica

- 80- Auxiliar Técnico de Eletricidade
- 81- Auxiliar Técnico de Eletrônica
- 82- Auxiliar Técnico de Telecomunicações
- 83- Auxiliar Técnico de Instrumentação
- 84- Desenhista-Cartógrafo de Geologia
- 85- Laboratorista de Geologia
- 86- Desenhista- Cartógrafo de Mineralogia
- 87- Laboratorista de Mineralogia
- 88- Auxiliar Técnico de Instalação de Minas
- 89- Auxiliar Técnico de Metalurgia
- 90- Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas
- 91- Auxiliar de Laboratório Petroquímico
- 92- Desenhista de Padronagem
- 93- Auxiliar de Laboratório Têxtil em Fibras e Tecidos
- 94- Auxiliar de Laboratório Têxtil em Química
- 95- Auxiliar de Inspeção de Alimentos
- 96- Auxiliar de Inspeção de Leite e Derivados
- 97- Auxiliar de Inspeção de Carne e Derivados
- 98- Auxiliar de Escritório
- 99- Auxiliar de Contabilidade
- 100- Auxiliar de Processamento de Dados
- 101- Desenhista de Publicidade
- 102- Corretor de Imóveis
- 103- Corretor de Mercado de Capitais
- 104- Promotor de Vendas
- 105- Despachante
- 106- Corretor de Seguros
- 107- Corretor de Mercadorias
- 108- Auxiliar de Laboratórios de Cerâmica
- 109- Auxiliar de Laboratórios de Curtimento
- 110- Modelador de Calçados
- 111- Desenhista de Instalação de Refrigeração e Ar Condicionado
- 112- Desenhista de Artes Gráficas
- 113- Fotógrafo em Artes Gráficas

- 114- Desenhista de Estruturas Navais
- 115- Auxiliar de Laboratório (Pesca)
- 116- Desenhista de Móveis
- 117- Desenhista de Decoração
- 118- Ornamentista de Interiores
- 119- Auxiliar de Enfermagem
- 120- Auxiliar de Administração Hospitalar
- 121- Auxiliar de Documentação Médica
- 122- Auxiliar de Fisioterapia
- 123- Auxiliar de Reabilitação
- 124- Secretária de Unidade e Internação
- 125- Auxiliar de Nutrição e Dietética
- 126- Visitadora Sanitária
- 127- Oficial de Farmácia
- 128- Laboratorista de Análises Químicas
- 129- Auxiliar Técnico de Radiologia
- 130- Auxiliar Técnico de Banco de Sangue

Segundo Warde (1983, p. 18), o Parecer 45/72 dá ênfase à terminalidade profissional, como aspecto predominante no 2º grau. Portanto, o Parecer do CFE interpreta a lei 5692/71 de maneira que se manteve o “espírito” da lei. Contudo, três anos depois, em decorrência das dificuldades de implantação das habilitações profissionais pelos estabelecimentos de ensino, o CFE faz uma nova interpretação da lei 5692/71, no aspecto referente à profissionalização do 2º grau, através do Parecer 76/75. Este, segundo Warde (1983, p. 18) “diluiu a profissionalização na educação geral, dando ênfase à continuidade dos estudos a nível superior”.

A relatora do Parecer, Terezinha Saraiva, argumentou ser necessário rever o papel da política de profissionalização do ensino médio decorrente das “perplexidades” causadas pelas dificuldades na implantação da reforma. Seriam as causas dessas “perplexidades”: falta de recursos financeiros; escassez de pessoal docente qualificado; carga horária reduzida na parte de educação geral; carência de informações sobre as necessidades do mercado de trabalho; diminuição das oportunidades de trabalho para os professores licenciados antes da vigência da lei 5692/71 (Parecer 76/75).

Tais “perplexidades” são interpretadas como decorrentes do “equivoco” da não correta interpretação do objetivo da profissionalização:

O equivoco, 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 deva ser profissionalizante e sim, que o **ensino** de 2º grau é que o deve ser (Parecer 76/75, p. 27, grifos do autor).

A partir da caracterização do “equivoco” na interpretação da profissionalização, que teria levado à “perplexidade” diante das dificuldades de se implantar a reforma, o Parecer 76/75 cria as chamadas habilitações básicas federais³, com currículos com mínimos estabelecidos em 2.200 horas, das quais 600 horas de conteúdo profissionalizante e 450 horas de disciplinas instrumentais, que se relacionavam tanto com a Educação Geral quanto com a Formação Especial. Essas habilitações, com carga horária profissionalizante reduzida em relação às habilitações plenas e parciais estabelecidas pelo Parecer CFE 45/72, não concediam um título de Técnico ou Auxiliar, apenas iniciavam conteúdos profissionalizantes, que poderiam ser complementados posteriormente em uma formação de escola Técnica ou dentro das empresas (a conclusão do treinamento profissional dentro das empresas era um dispositivo já presente na lei 5692/71). Contudo, no Estado de São Paulo tais habilitações foram brevemente substituídas nas escolas públicas pelas “Formações Profissionalizantes Básicas” (FPBs)⁴, habilitações profissionais próprias do Estado de São Paulo que foram criadas pelo Conselho Estadual de Educação, apresentando conteúdo profissionalizante ainda mais diluído do que nas habilitações básicas federais, uma vez que aquelas eram divididas em áreas menos específicas, pelos três setores da economia: FPB setor primário, FPB setor secundário, FPB setor terciário.

As habilitações básicas federais e as FPBs são, portanto, habilitações que estão de acordo com o Parecer CFE 76/75, diluindo as habilitações de técnicos e auxiliares em uma profissionalização “suavizada”, já que passa a entender a educação profissionalizante em sentido mais flexível, não necessariamente para formação específica de técnicos, mas para a aquisição de noções básicas por áreas de atividade, de forma que a profissionalização é completada posteriormente por meio de estágio em empresas ou mesmo quando já integrado

³ O CFE cria dez habilitações básicas, respectivamente: Agropecuária (Parecer CFE 3474/75), Construção Civil (Parecer CFE 4802/75), Eletricidade (Parecer CFE 4493/75), Eletrônica (Parecer CFE 4841/75), Mecânica (Parecer CFE 4800/75), Química (Parecer CFE 4811/75), Administração (Parecer CFE 4491/75), Crédito e Finanças (Parecer CFE 3496/75), Comércio (Parecer CFE 4490/75) e Saúde (Parecer CFE 3962/75).

⁴ A substituição das habilitações básicas nas escolas públicas no Estado de São Paulo pelas “Formações Profissionalizantes Básicas” será analisada com maior atenção no capítulo III.

ao mercado de trabalho. Ou seja, o ensino de 2º grau deve ser profissionalizante, segundo a ideia de uma profissionalização mais flexível, o que não necessariamente faria de todo estabelecimento de ensino de 2º grau uma escola técnica, mas sim, uma escola que preparasse os estudantes, transmitindo-lhes noções básicas que serviriam de base para a finalização da formação já dentro da empresa.

A educação profissionalizante não se limita, porém, à transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível e muito menos de atividades. Não se pretende de outro lado que todas as nossas escolas se transformem em escolas técnicas, o que seria desnecessário e economicamente inviável. Quer-se algo mais amplo, mais exequível e mais útil para levar o adolescente à compreensão melhor do mundo em que vive, ao mesmo tempo em que lhe é dada uma base ampla de conhecimento que lhe permitirá readaptar-se às mudanças do mundo do trabalho. Através da educação profissionalizante o que se pretende é tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então, pela escola (Parecer 76/75, p. 28).

Dentre a documentação primária analisada neste trabalho está um certificado de conclusão do 2º grau expedido em 1980 por um estabelecimento de ensino público em São Paulo. Este certificado diz que o aluno “aprovado em todos os componentes curriculares da Formação Profissionalizante Básica – Setor Terciário concluiu o ensino de 2º grau, no ano letivo de 1980, estando apto para o prosseguimento dos estudos em nível superior”.

Observa-se que este documento não concede um título, como de Técnico ou Auxiliar, que o habilite para atuar em determinada função. A diluição do conteúdo profissionalizante na educação geral, dando ênfase à continuidade dos estudos a nível superior, como aponta Warde (1983), é perceptível no documento, pois para efeito legal o certificado tem apenas valor de “prosseguimento dos estudos em nível superior”.

O Conselho Estadual de Educação e as primeiras determinações para a implantação da reforma no Estado de São Paulo

Ainda no mesmo ano da aprovação da lei 5692/71, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE) e a Secretaria de Educação tomaram as primeiras medidas para viabilizar a implantação da reforma do 1º e 2º grau. Para isso, entre os dias 1 e 9 de outubro de 1971, foi realizada uma Reunião de Estudos programada pela Secretaria de Educação, em conexão com as atividades de um Grupo-Tarefa incumbido de elaborar um Plano Estadual de Implementação da reforma do 1º e 2º graus. Contando com a participação de Conselheiros do

CEE e com membros da Missão Técnica do Departamento de Assuntos Educativos da OEA (Organização dos Estados Americanos), essa foi a primeira medida para viabilizar um planejamento para implantação da reforma (ACTA, nº 27, pp.147-148).

Também em 1971, o CEE organizou um “Curso para o Estudo da Lei 5692/71” (ACTA, nº 28, pp. 14-15). Tal curso tinha por objetivo geral preparar pessoal técnico, administrativo e docente para a implantação da reforma e tinha por justificativa a necessidade de divulgação dos objetivos da lei 5692/71 para os profissionais da educação, elencando três objetivos específicos:

- 1) Iniciar a preparação do pessoal técnico, administrativo e docente para a implantação da reforma do ensino.
- 2) Coleta de sugestões que sirvam de subsídio à implantação do ensino de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo.
- 3) Difusão progressiva e sistemática da Lei nº 5692/71, a partir de representantes das Divisões Regionais de Educação (ACTA, nº 28, pp. 14-15).

A primeira medida legal do Conselho Estadual de Educação para implementação da reforma de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo foi por meio da Deliberação CEE 27/71 que “dispõe sobre providências para a implantação do regime instituído pela Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, no sistema de ensino do Estado de São Paulo.”

O art. 1º determina que a implantação da lei se faria de maneira progressiva, assim como previa o próprio texto da lei 5692/71. A ampliação da obrigatoriedade escolar e a implantação do 2º grau profissionalizante demandariam mudanças que não poderiam ocorrer de maneira imediata. Por isso, a Deliberação estabeleceu diretrizes para os estabelecimentos que respeitassem o princípio da progressividade.

É determinado que a partir de ano de 1972 seria vedado o exame de admissão no 1º grau, podendo em casos especiais, as escolas realizarem exames classificatórios sempre que o número de candidatos fosse superior ao número de vagas. Os estabelecimentos que mantivessem o curso primário ou o ciclo ginásial poderiam, já a partir de 1972, instituir progressivamente as séries que lhes faltavam, atuando isoladamente ou em convênio, com outros estabelecimentos de ensino, com vistas à integração plena do ensino de 1º grau. Os estabelecimentos de 1º e 2º graus poderiam também organizar o calendário escolar próprio, buscando eliminar a capacidade ociosa dos períodos de férias, com vistas a atender a população escolarizável, sem prejuízo à qualidade do ensino. Para o ensino supletivo, também foram estabelecidas normas para a implantação progressiva, contudo, enquanto não fossem

baixadas normas reguladoras, os cursos de aprendizagem supletivos continuariam a funcionar de acordo com a respectiva legislação específica.

O art. 10 determina que:

os pedidos de autorização de funcionamento de novos estabelecimentos e cursos de 1º grau deverão dar entrada no órgão próprio da Secretaria da Educação, até 31 de janeiro de 1971, indicando nos planos respectivos a forma pela qual pretendem desenvolver imediata e progressivamente o ensino completo de 1º grau, previsto na Lei nº 5.692/71, observando, no que couber, os dispostos nas Deliberações CEE nº 23/65 e nº 13/67 (Deliberação 27/71, art. 10º).

O art. 11 determina que “os pedidos da autorização para a instalação e funcionamento de novos estabelecimentos de ensino e cursos de 2º grau deverão aguardar normas a serem baixadas pelo Conselho Federal de Educação, complementadas pelas do Conselho Estadual de Educação” (Deliberação 27/71, art. 11º).

É possível perceber nesta Deliberação do CEE a preocupação em instalar progressivamente o regime da lei 5692/71, contudo pelo art. 11 a instalação de estabelecimentos de ensino de 2º grau estaria suspensa até novas normas baixadas pelo CFE, entrando em contradição com o art. 1º, que estabelecia o princípio da progressividade. A Secretária da Educação entrou com um pedido de veto ao artigo, que seria julgado pelo processo CEE 1469/71 (*ACTA*, nº 30, pp. 231-235).

É informado no início do processo que a Lei Estadual nº 10.403, de 6 de julho de 1971, conferia ao Secretário de Educação a competência para homologar ou vetar as deliberações, em todo ou em parte, no prazo de trinta dias contados da data que deram entrada em seu gabinete, podendo o veto ao projeto de lei ocorrer por se considerar inconstitucional ou contrário ao interesse público (*ACTA*, nº 30, p. 233).

Dessa forma, a Secretária da Educação pediu veto parcial, apresentando os motivos ao Conselho Estadual de Educação, que poderia acolhê-lo ou não. Sua alegação era que o art. 11 era contrário ao interesse público, apresentando para tanto as seguintes razões:

1- Não tem a Administração condições para saber quando serão baixadas tais normas, que possibilitem a autorização para a instalação dos novos estabelecimentos e cursos.

2- Tais pedidos só serão válidos se obedecerem às normas em vigor, que impunham a seus responsáveis a apresentação da respectiva documentação até agosto do ano findo – documentação que representa compromissos para a indicação de prédio, instalações e equipamentos, de contratos de professores, e outros ônus, já assumidos por exigência da Administração.

3- Enquanto o Artigo 10º da Deliberação dilata o prazo para a apresentação do pedido de autorização de funcionamento de novos estabelecimentos e cursos de 1º grau, até 31 de janeiro corrente, o artigo 11º iria impor prejuízos vultosos aos responsáveis que hajam solicitado autorização para o funcionamento de cursos de 2º grau, no prazo fixado pelas normas vigentes.

4- A sustação abrupta da instalação de novos estabelecimentos e novos cursos cujos pedidos já atenderam a todas as exigências legais contraria o próprio espírito da Lei nº 5.692, de 11.8.71, que prevê sua implantação progressiva, procurando ressaltar nas Disposições Transitórias, as situações existentes e os direitos já assegurados, indo até mesmo ao ponto de validar as inscrições já encerradas para concursos e cargos do magistério, e assegurar o seu prosseguimento e conclusão nos termos da legislação anterior (*ACTA*, nº 30, pp. 233-234, 1972).

O Conselho manteve o veto, alegando que o artigo 11º realmente não atendia ao interesse público, uma vez que proibia ou impedia a instalação e o funcionamento de novos estabelecimentos e cursos de 2º grau, contrariando a filosofia de implantação do novo sistema declarado no artigo 1º, de caráter progressivo. Os motivos alegados para manter o veto foram:

1- Muitos jovens poderão, desde logo, beneficiar-se com seu ingresso em novos cursos de ensino de 2º grau, que seriam instalados.

2- Os novos estabelecimentos de ensino de 2º grau, e novos cursos – já previstos na legislação anterior – em estabelecimentos já instalados poderão, igualmente funcionar, com progressiva adaptação às novas normas, a partir do núcleo comum já fixado, observadas, quanto à adaptação, as normas que vierem a ser baixadas por este Conselho (*ACTA*, nº 30, p. 235).

Observa-se o termo “adaptação” às novas normas, referente à instalação e funcionamento de estabelecimentos e cursos de 2º grau. Inicialmente, a Deliberação CEE 27/71 quebra o princípio da progressividade, pois não autoriza as instalações desses cursos enquanto não fossem estabelecidas as matérias da parte diversificada pelo CFE, contudo o veto da Secretária da Educação ao art. 11º permitiu com que fosse autorizada a instalação de estabelecimentos e cursos de 2º grau. Além do princípio da progressividade para a implantação das novas normas, o relator utiliza o termo “adaptação”, o que vai ao encontro da hipótese levantada por esta pesquisa, de que as escolas se “adaptaram” às novas normas, e não necessariamente implantaram a reforma.

No ano seguinte, já com a aprovação do Parecer CFE 45/72, que relacionava o mínimo a ser exigido por cada habilitação profissional, o Conselho Estadual de Educação, através de suas atribuições estabelecidas no inciso II, §1º, do Art. 4º da lei 5692/71 aprova a Deliberação CEE 18/72 cujo conteúdo “aprova a relação de matérias para a parte diversificada do currículo do ensino de 2º grau, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo” (Deliberação CEE 18/72). Contudo, em reunião do Conselho Pleno do CEE, foi proposto que se

organizasse uma Comissão Especial com a finalidade de analisar o catálogo de matérias da parte diversificada do ensino de 2º grau, tendo em vista as emendas sugeridas por alguns conselheiros (ACTA, nº 33, pp. 11-12). No dia 6 de julho de 1972, reuniu-se a Comissão para o exame do catálogo que havia sido proposto pela Câmara de Ensino do 2º Grau e de emendas propostas por outros conselheiros. A Comissão concordou em aceitar parte substancial das emendas, porém declarou que o Catálogo atendia aos objetivos propostos (ACTA, nº 33, p. 12). O CEE votou então pela aprovação do Catálogo, após a revisão feita pela Comissão Especial.

O Catálogo relacionou 620 disciplinas para compor a parte diversificada do currículo de 2º grau. A opção por disciplinas em sua maioria de conteúdo profissionalizante, característico da parte de formação especial (cuidar das mãos) desagradou alguns conselheiros. O Conselho Estadual poderia relacionar disciplinas para a parte diversificada que comporia a educação geral (cuidar da cabeça), contudo relacionou disciplinas em consonância com a formação especial, reforçando a concepção da “terminalidade” exposta no Parecer CFE 45/72.

O voto vencido foi o do conselheiro Luiz Cantanhede Filho. Em sua declaração de voto, expôs os motivos pelos quais votou contra a aprovação do Catálogo. O conselheiro argumentou que de acordo com o inciso II do § 1º do artigo 4º da lei 5692/71, aos Conselhos Estaduais era atribuída apenas a tarefa de relacionar para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimentos de ensino escolher as que devam constituir a parte diversificada, e segundo o inciso III, do mesmo parágrafo e artigo, “está previsto que o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas, de acordo com o inciso II”. Isto é, o CEE estaria imbuído, a seu ver, mais da responsabilidade de relacionar as disciplinas da parte diversificada, do que criar uma relação tão extensa de disciplinas, haja vista que os estabelecimentos de ensino poderiam criar outras disciplinas. Assim o conselheiro não considerou “necessário nem conveniente aprovar uma relação de 620 disciplinas, relação que poderá ser aumentada pelos estabelecimentos de ensino de 2º grau” (ACTA, nº 33, p. 32).

O seu segundo argumento é de que a parte diversificada não precisaria, necessariamente, relacionar matérias quase que exclusivamente voltadas para a formação especial do currículo, diz o conselheiro:

O parágrafo 3º do mesmo artigo 4º da Lei tem a seguinte redação:

§3º- para o ensino do 2º grau o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

Então o catálogo das disciplinas diversificadas não tem qualquer ligação com a profissionalização, ao contrário do que parecem ter entendido os nobres Conselheiros que apresentaram o 1º e o 2º catálogos (*ACTA*, nº 33, p. 32).

O conselheiro considerou também a relação muito “sofisticada”, contendo uma série de disciplinas que não poderiam ser lecionadas no 2º grau, argumentando a falta de preparo dos alunos, além de conter repetições que poderiam acarretar confusão nos orientadores dos estabelecimentos de 2º grau.

O conselheiro Laerte Ramos de Carvalho, apesar de votar favoravelmente ao Catálogo elaborado pela Câmara de 2º Grau e revisto pela Comissão Especial, também manifestou seu receio em relação ao processo de implantação da reforma do ensino de 2º grau. Em sua declaração de voto, Laerte Ramos de Carvalho condena a “dualidade” do sistema educacional brasileiro e considera que a lei 5692/71 representa “mais um esforço no sentido de eliminar a qualidade estrutural do sistema de educacional brasileiro”. Considera que a lei 5692/71 representa a culminação do processo de elevação do “status” do ensino profissional, remontando esse processo desde os anos de 1930, quando o ensino profissional começa a ganhar níveis cada vez mais altos de reconhecimento, passando da dualidade à equivalência, e da equivalência ao predomínio da profissionalização com a lei 5692/71 (*ACTA*, nº 33, p. 34). Contudo, o conselheiro indaga:

A predominância da parte especial no currículo da escola de 2º grau e o endereço profissionalizante de nível escolar correspondem a um efetivo reclamo do nosso desenvolvimento social? Ninguém põe em dúvida o sentido livresco, divorciado da realidade dos fatos, que ainda hoje caracteriza a escola brasileira. O ensino que assim se desenvolve, sem ocupar as mãos e sem transformar aptidões em habilitações, não responde a nenhuma necessidade vital do educando. Corrigir esta distorcida natureza do processo educativo constitui tarefa que se impõe imperiosamente. Mas daí não resulta que o único caminho, a única solução seja a profissionalização compulsória. No lugar do ideal de uma escola que prepara para a vida, pretendemos pôr agora – sinal dos tempos o ideal de uma escola que prepara para uma profissão (*ACTA*, nº33, p. 34).

O conselheiro e renomado intelectual da educação brasileira, Laerte Ramos de Carvalho, se posiciona abertamente contrário à política de profissionalização compulsória, na maneira como foi concebida, privilegiando a formação especial em detrimento da educação geral. Ele argumenta, fazendo um paralelo com a biologia, que um organismo com estruturas estritamente ajustadas ao meio não sobrevive quando este muda, enquanto organismos sem

estruturas rígidas, como as amebas, se adaptam com facilidade. Isso quer dizer que a lei 5692/71 busca criar estruturas para que o indivíduo se acomode ao meio, como a própria formação especial é pensada: formação de habilitações profissionais para atender às necessidades locais. Contudo, quando o estudante atinge a vida adulta, o meio em que ele foi ensinado a viver já não é o mesmo, determinada formação como a de datilógrafo tornou-se obsoleta poucas décadas depois com a chegada de outras tecnologias, tornando a “estrutura” desse indivíduo anacrônica. Por isso, para educar um indivíduo adaptável ao meio em constante transformação, o desenvolvimento de uma educação geral, uma formação sem estruturas rígidas, torna-se necessária, uma vez que “ter estruturas impede de criar novas estruturas”.

A crítica de Laerte Ramos de Carvalho é, portanto, em relação à concepção do ensino quase exclusivamente profissionalizante, visando adaptar o indivíduo ao meio em que vive, através da formação de Técnicos e Auxiliares. Considera importante a ideia de “cuidar da cabeça e das mãos”, porém sem privilegiar a especialização profissionalizante, enxergando a educação como sinônimo de formação integral e que é preparo consciente para a liberdade e para a cidadania.

O conselheiro observa que “a orientação prática com endereço à especialização profissionalizante é visivelmente inspirada no estilo do pragmatismo da escola norte-americana” (*ACTA*, nº 33, p. 36). Ressalta que o transplante de modelos escolares de outros países para o Brasil não são necessariamente desaconselháveis ou inconvenientes, mas que devem estar em conformação com a índole do modelo coimbrão que tem condicionado o desenvolvimento da educação brasileira até aquele momento:

E foi deste sentido que dissemos ser o modelo coimbrão a melhor garantia contra os descaminhos que se abrem nesta fase da implantação da reforma. [...] Ordenação heteronômica de cima para baixo, irradiação normativa do centro para a periferia, tendência à padronização e ao formalismo das equivalências por via legal, condicionamento dos níveis inferiores de ensino pelo superior, tais são, sucintamente, alguns traços que definem ainda hoje o sistema de ensino nacional. Todos esses traços caracterizam o modelo da reforma da Universidade de Coimbra, de 1772. [...] A lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus vingará se se afeiçoar ao modelo coimbrão, isto é, se as normas que ela compendia se conformarem com os imperativos da realidade nacional, imperativos que constituem a expressão, na atualidade, das matrizes que condicionaram e ainda condicionam a vida das instituições escolares brasileiras (*ACTA*, nº 33, p. 36-37).

Percebe-se, portanto, um conflito entre os membros do CEE referente às relações de matérias que deveriam constituir a parte diversificada. Contudo, a relação de matérias

aprovadas estava em consonância com o “espírito da lei”. A seguir será analisado o processo de expansão dos ginásios na cidade de São Paulo e a disseminação das habilitações profissionais.

A expansão dos ginásios na cidade de São Paulo

A expansão da educação básica no Estado de São Paulo foi analisada por Sposito (1992) em sua obra intitulada *O povo vai à escola*.

A autora demonstra que o fenômeno de industrialização e urbanização, que se intensificara nas décadas de 1940, 1950 e 1960, acarretou um aumento da demanda social por educação e analisa a participação popular no crescimento da rede de escolas públicas de nível secundário na cidade de São Paulo que se consolidava como o maior polo industrial do Brasil, recebendo migrantes de várias regiões do país, sobretudo do Nordeste.

Segundo Sposito:

A expansão das oportunidades de acesso à escola, no Estado de São Paulo, adquiriu um grande impulso após 1940. Este processo, atingindo de forma decisiva o ensino elementar e médio, pode ser observado não só pelo volume de criações de novas unidades escolares, mas pelo aproveitamento mais intenso dos estabelecimentos de ensino existentes. Em ambos os casos, o crescimento das matrículas ilustra a magnitude do movimento de abertura do sistema escolar (SPOSITO, 1992, p. 27).

Nesse momento a que se refere a autora, o ensino básico estava regulamentado pela Reforma Capanema (1942) cujas características foram expostas anteriormente neste trabalho. Uma das principais teses defendidas por Sposito (1992) é a de que a expansão do ensino ginásial a partir de 1940 até 1958 estava submetida às pressões das populações que demandavam vagas nos estabelecimentos oficiais. O período é considerado a gênese da expansão ginásial na cidade de São Paulo, que se deu por meio da ação do Estado com a abertura de novas instituições de ensino público ou mesmo com melhor aproveitamento dos recursos existentes, como no caso da abertura dos ginásios noturnos.

O aumento populacional da cidade de São Paulo a partir de 1930, por conta do processo de industrialização, acarretou a expansão dos limites geográficos da cidade para regiões periféricas, sem que, contudo, houvesse um acompanhamento do poder público. Já por volta dos anos 1950, a cidade havia crescido consideravelmente em extensão e em número de habitantes, sobretudo da classe operária. Nas periferias, bairros sem infraestrutura urbana,

como energia elétrica, saneamento básico, linhas de transporte, lazer, água e escolas, desenvolviam-se precariamente longe do centro.

O Estado, mostrando-se incapaz de fazer investimentos públicos que contemplassem as diversas demandas, optou por priorizar o investimento nas funções urbanas necessárias à acumulação capitalista, de interesse do polo dominante, de empresários e capitalistas por assim dizer, em detrimento das necessidades das camadas populares (SPOSITO, 1992).

Diante desse quadro, “os movimentos sociais tendem a compor um polo necessário na correlação de forças que determina a ação do Poder Público” (SPOSITO, 1992, p. 178), uma vez que a ação do Estado não se constitui como um mecanismo regulador neutro do sistema, mas sim como resultado do processo político de embate de forças sociais, da luta de classes. Dessa forma, após a década de 1940 ocorre o crescimento de movimentos sociais nas periferias que organizariam as reivindicações desses setores populares.

Os movimentos sociais, organizados e compostos pelos moradores dos bairros periféricos, conhecidos como *Sociedades Amigos de Bairros* (SABs), que se intensificaram a partir de 1950, foram de fundamental importância na luta popular pelo acesso ao ensino elementar e, posteriormente, ao ensino secundário.

Já se registrava a existência de *Sociedades de Amigos de Bairros* no período anterior a 1940, mas é a partir de 1950 que essas entidades começam a surgir de forma mais intensa, exprimindo o grau de mobilização de parcelas consideráveis das classes populares urbanas. Crescendo rapidamente nesse período, as SABs apresentaram-se, sempre, como organismos nascidos em núcleos periféricos, marcadas pelas carências urbanas, ao contrário das SAC, compostas por representantes de bairros centrais mais urbanizados (SPOSITO, 1992, p. 183).

A *Sociedade Amigos da Cidade* (SAC) foi também um movimento social criado em 1934 que representava as reivindicações dos moradores dos melhores bairros de São Paulo, porém junto ao Partido Comunista e o líder populista Jânio Quadros, foram influências políticas presentes na origem dos movimentos das SABs (SPOSITO, 1992).

Portanto, a partir das décadas de 1940, 1950 e 1960, as camadas populares atingem o ensino elementar e passam a reivindicar o ensino secundário, inicialmente o ginásio e posteriormente o 2º ciclo colegial, gerando inquietações nos setores mais conservadores quanto à democratização do ensino secundário, setores esses que se constituíam como polos de resistência à expansão. Tal resistência é observada por Sposito (1992) que cita as tentativas

de contenção da Assembleia Legislativa do Estado, advindas do Poder Executivo e da imprensa, desta última, destaca-se sobretudo a atuação do jornal *O Estado de S. Paulo*.

A disseminação das habilitações profissionais pelo Estado de São Paulo

A disseminação das habilitações profissionais no Estado de São Paulo será analisada a partir de um documento obtido no Arquivo Público do Estado de São Paulo, uma publicação oficial do Centro de Informações Educacionais (CIE), da Secretaria do Estado de Educação, relacionando quais habilitações profissionais eram oferecidas pelas escolas de 1º e 2º graus das redes oficial e particular do Estado de São Paulo, no final dos anos 1970 e início dos 1980.

Tal documento oficial da Secretaria do Estado da Educação intitulado “Relação de Habilitações Profissionais oferecidas pelas escolas de 1º e 2º graus das redes oficial e particular” é uma atualização do mesmo documento publicado pelo Centro de Informações Educacionais (CIE) em 1979 e atualizado a partir do Levantamento de Dados da Educação de 1981. Atualmente, encontra-se no Arquivo do Estado de São Paulo.

Trata-se, assim, de um documento oficial publicado pelo CIE que relaciona quais habilitações eram oferecidas; em quais instituições de ensino; se essas instituições eram públicas ou privadas; localizadas no interior do Estado ou na capital. Através da organização dos dados, também foi possível observar a quais setores da economia pertencia cada habilitação. Dessa forma, busquei contabilizar esses dados e organizá-los de forma que fosse possível mensurar a disseminação das habilitações profissionais no Estado de São Paulo e identificar características.

O documento nos mostra que 61 habilitações plenas (formação com título de técnico), 31 habilitações parciais (formação com título de auxiliar) e 6 habilitações básicas federais eram oferecidas em instituições de ensino públicas e privadas espalhadas pela capital e pelo interior do Estado de São Paulo, totalizando 98 tipos de habilitações profissionais. O documento, contudo, não relaciona as instituições de ensino que ofereciam as “Formações Básicas Profissionalizantes”, disseminadas nas escolas da rede oficial a partir de 1977.

Para facilitar a organização dos dados, iremos denominar como “curso” o oferecimento de formação em cada uma das habilitações em determinada instituição de ensino. Dessa forma, a formação em determinada habilitação pode ser oferecida em uma ou

mais escolas, possuindo assim um, dois ou mais cursos no total. Por exemplo: a habilitação profissional em “Técnico em Álcool e Açúcar” corresponde a uma habilitação, que é oferecida em nove escolas diferentes, ou seja, contém nove cursos no total.

Os dados foram agrupados da seguinte forma: cursos oferecidos na capital (São Paulo) e cursos oferecidos no interior (litoral, Vale do Paraíba, Oeste Paulista); cursos oferecidos em escolas particulares e cursos oferecidos em escolas públicas; e cursos referentes ao setor primário, secundário ou terciário.

A distinção entre cursos oferecidos na capital e no interior foi relacionada à diretoria a que pertence cada escola. Dessa forma, embora muitas escolas consideradas como localizadas no interior estejam em regiões ou cidades atualmente denominadas como parte da Grande São Paulo, como Osasco por exemplo, consideramos como interior, na medida em que estão em delegacias (atual diretorias) de ensino que não fazem parte da capital.

Também é importante dizer que a quase totalidade das escolas públicas relacionadas eram instituições estaduais de ensino, embora apareçam uma minoria de escolas municipais e federais. Por esse motivo, iremos denominá-las todas como escolas “públicas”, contrastando com as escolas “particulares”.

A começar pelos números absolutos: as 98 habilitações totalizam 2906 cursos. Desse total, 903 cursos localizam-se na capital e 2003 no interior. Teríamos então 31% dos cursos na capital e 69% localizados no interior. Outro dado é o predomínio dos cursos sendo oferecidos por escolas particulares, 63% do total, em contrapartida aos cursos oferecidos por escolas públicas, 37% do total.

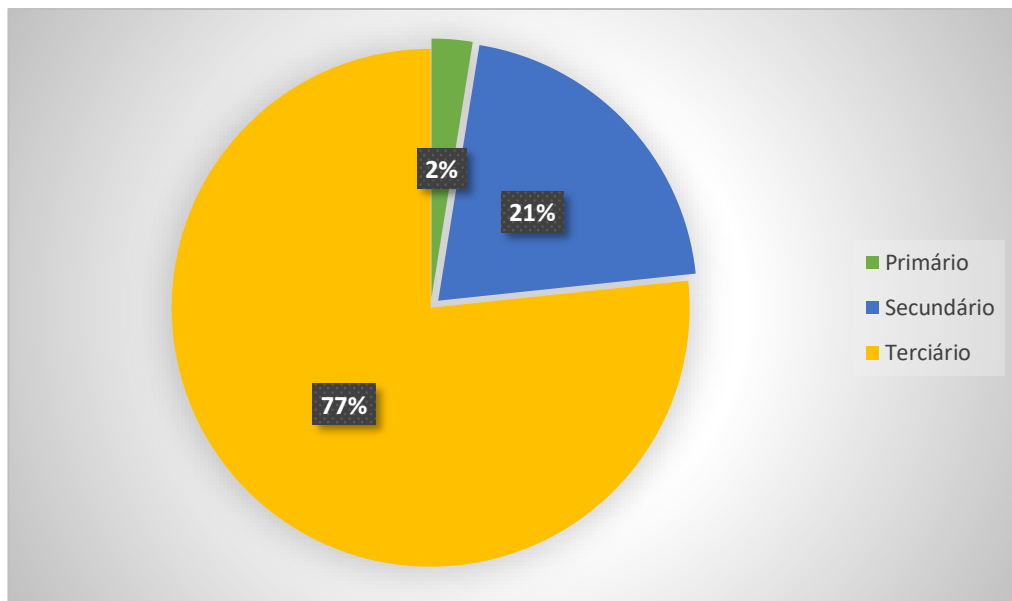
Em relação aos setores da economia, das 98 habilitações, 8 pertencem ao setor primário, 33 ao secundário e 57 ao terciário. Do total de cursos, 2% pertencem ao setor primário, 21% ao secundário e 77% ao setor terciário.

Fica evidente o predomínio do setor terciário em relação aos demais setores da economia. Tal predomínio, em parte, pode ser compreendido por conta do crescimento desse setor a partir do fenômeno de modernização nos anos 1950, 1960 e 1970, que gerou êxodo rural e conseqüente urbanização, causando uma explosão demográfica nas cidades e aumentando a demanda por serviços, período histórico que analisamos através da obra *O povo vai à escola*, de Marília Pontes Sposito.

Em contrapartida, as habilitações ligadas ao setor primário representam uma minoria dos cursos, totalizando apenas 74 cursos, sendo apenas 3 destes localizados na capital e o restante no interior, um dado que não surpreende, pois a maior parte das atividades agrícolas se concentravam, e ainda se concentram, fora do perímetro urbano da cidade de São Paulo. Em relação à localidade do total de cursos, 69% estavam espalhados pelo interior do Estado, enquanto 31% dos cursos estavam localizados na Capital.

Gráfico 2.1

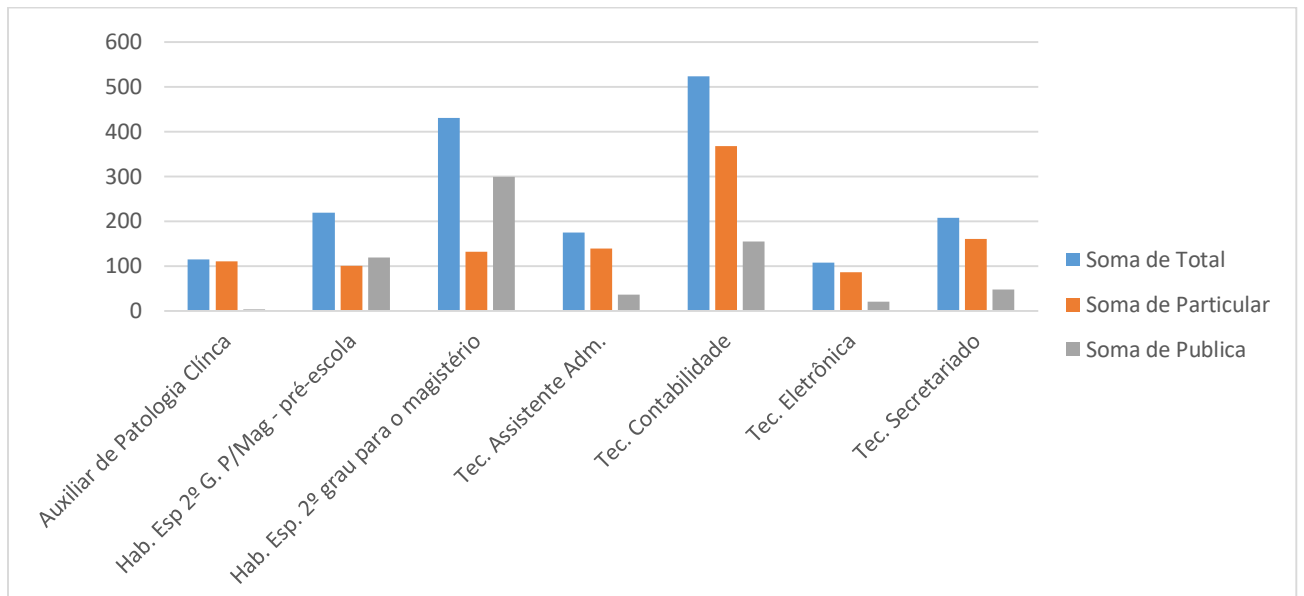
Total de Habilitações por setores da economia



Fonte: “Relação das habilitações profissionais oferecidas pelas escolas de 1º e 2º graus das redes oficial e particular” (Centro de Informações Educacionais, 1981).

As habilitações que possuíam maior disseminação em quantidade de cursos são em primeiro lugar “Técnico em Contabilidade”, totalizando 532 cursos, em segundo lugar “Habilitação Especial de 2º grau para magistério”, totalizando 431 cursos, em terceiro lugar “Habilitação Especial de 2º grau para magistério – pré-escola”, com um total de 219 cursos, em quarto lugar “Técnico em Secretariado” com 208 cursos; quinto lugar “Técnico de Assistente de Administração”, com 175 cursos; sexto lugar “Auxiliar de Patologia Clínica”, com 115 cursos e em sétimo lugar “Técnico em Eletrônica” com 107 cursos. Apenas as sete habilitações citadas acima possuíam mais de 100 cursos disseminados por instituições de ensino públicas e privadas na capital e no interior. Há de se pensar se esses cursos já não se destacavam, em aspecto quantitativo, antes da lei 5692/71.

Gráfico 2.2
Habilitações com maior disseminação pelo Estado de São Paulo



Fonte: “Relação das habilitações profissionais oferecidas pelas escolas de 1º e 2º graus das redes oficial e particular” (Centro de Informações Educacionais, 1981).

A lei 5692/71 orientou os Conselhos Estaduais e as escolas a oferecerem a parte diversificada, portanto, os cursos com formação em habilitações que tivessem respaldo nas demandas locais. Contudo, devemos levar em consideração que esses cursos demandavam recursos materiais que iriam gerar gastos e levantar a hipótese da escolha de abertura dessas habilitações ter ocorrido mais por questões financeiras do que por demanda de mercado.

No caso da habilitação mais disseminada, “Técnico em Contabilidade”, que representa 18% do total de cursos oferecidos no Estado de São Paulo, com preponderância nas escolas particulares, temos um curso de formação em contabilidade que à primeira vista não necessita de investimento em maquinários pesados ou laboratórios que gerem altos gastos. O mesmo vale para as habilitações que seguem no topo da disseminação, como as habilitações para magistério, a formação técnica em secretariado e a formação de técnico em assistente de administração, todas de áreas que não necessitam de alto grau de investimento, se comparadas a outras habilitações.

Do total das 98 habilitações relacionadas no documento, apenas 7 predominavam em escolas públicas, são elas: “Habilitação Especial de 2º grau para magistério – pré-escola”, “Habilitação Especial de 2º grau para magistério”, “Técnico em Enfermagem”, “Técnico em Mecânica”, “Técnico em Nutrição e Dietética” e “Técnico em Serviços bancários”.

A hipótese para o predomínio do oferecimento desses cursos pelas escolas públicas pode estar relacionada à questão da falta de recursos que as escolas públicas enfrentavam para viabilizar a formação em determinadas habilitações. Se tomarmos os exemplos das habilitações especiais para formação em magistério, elas aparecem tanto entre as mais disseminadas pelo Estado como entre as mais presentes em escolas públicas, justamente as habilitações com menores necessidades de gasto para serem implantadas, com exceção da habilitação de “Técnico em Mecânica”. Devemos, porém, levar em consideração a necessidade de formação a curto prazo de professores, como foi mencionado no capítulo II quando tratamos do capítulo V da lei 5692/71 “Dos Professores e Especialistas” e dos Pareceres CFE 45/72 e 349/72. É possível também que o alto índice da formação de magistério nas escolas públicas esteja relacionado à extinção das escolas normais com a lei 5692/71, que passaram a constituir a rede de ensino de 2º grau.

Como dito anteriormente, essa relação continha, praticamente, apenas as habilitações plenas e parciais, uma vez que as habilitações básicas federais eram números quase inexpressivos, e as FPBs não estavam nessa relação. Logo, percebe-se que as habilitações plenas e parciais que se mantiveram até 1981 estavam em sua maioria presentes em escolas de ensino particular. Portanto, em um momento em que o CFE já havia reinterpretado o sentido da profissionalização, criando a possibilidade das habilitações básicas, uma grande quantidade de escolas particulares manteve as habilitações plenas e parciais. Isso nos leva à hipótese de que o ensino profissional, sobretudo quando havia uma boa formação que concedesse o título técnico, atraía setores das classes médias que investiam nessa formação. Não fosse o ensino profissional valorizado por setores que podiam investir na educação dos filhos, as habilitações plenas e parciais não se manteriam em larga escala na rede privada de ensino.

CAPÍTULO III - A E.E.S.G Dr. Carlos Augusto de Freitas Villalva Júnior

Neste capítulo, será analisado o Plano Escolar da E.E.S.G Dr. Carlos Augusto de Freitas Villalva Júnior. Encadernado em capa dura, verde, tal documento é um livro datilografado com aproximadamente 330 páginas e está em perfeitas condições. A primeira página apresenta um “Índice” com os seguintes títulos:

Patrono da escola – Biografia

Plano Escolar – Programa de atividade-fim

Introdução – Identificação

Diagnóstico e prognóstico da comunidade

Diagnose da infra-estrutura física

Diagnose da infra-estrutura administrativa

Prognóstico da infra-estrutura administrativa

Diagnose e prognóstico do corpo docente

Organograma da escola

Diagnose dos serviços de apoio técnico

Sistema de coordenação de área

Rendimento escolar – retroinformação para 1978

Diagnóstico do rendimento escolar

Prognóstico do rendimento escolar para 1978

Objetivos educacionais

Decisão sobre o modelo referencial da escola – organização vertical e horizontal

Currículo dos Cursos

Calendário escolar

Período de funcionamento da escola

Planos – Projetos – Instruções – Textos de apoio para a avaliação – Recuperação e Hora Atividade

Plano escolar – programa de atividade meio

Projeto de trabalho da direção da escola

Projeto de trabalho do assistente de direção

Projeto de trabalho do coordenador pedagógico

Projeto de trabalho do orientador educacional

Projeto de trabalho do coordenador de saúde

Projeto de atividade junto à biblioteca

Projeto de atividade da A.M.P.

Projeto de atividade do centro cívico

Projeto de reunião de pais e mestres

Projeto das reuniões pedagógicas

Projetos curriculares – esboços

Projeto curricular bimestral – modelo

Projetos especiais

Projeto especial nº 1 – apreciação e adoção do livro didático

Projeto especial nº 2 – mostra do verde

Projeto especial nº 3 – mostra de atividades didáticas

Plano escolar – anexos

Regimento comum das escolas estaduais de 2º grau.

A introdução (p. 6-7) inicia-se definindo que “o presente Plano Escolar visa traçar as linhas gerais que nortearão as atividades da E.E.S.G. Dr. Carlos Augusto de Freitas Villalva Júnior, para o ano de 1978”. Em seguida, é apresentada a identificação: nome da escola, endereço (avenida Engenheiro Armando de Arruda Pereira, número 506), telefone e os cursos ali mantidos, são eles:

- a) 8ª série do 1º grau;
- b) 1ª, 2ª e 3ª séries do 2º grau: Habilitação Profissional em Desenho Publicitário (parcial);

Habilitação Básica em Administração;

Habilitação Básica em Química;

Porém, logo abaixo há uma observação que diz o seguinte:

Obs: As três áreas profissionalizantes citadas acima, está (sic) sendo substituída (sic) pela: Formação Profissionalizante Básica:

Setor Primário

Setor Secundário

Setor Terciário.

O currículo contando com as disciplinas de Educação Geral e Formação Especial: disciplinas instrumentais e mínimos profissionalizantes, constam deste plano.

Esse documento é muito rico pois apresenta como se deu a transição das Habilitações definidas pelo Parecer CFE 45/72 para a nova interpretação do Parecer CFE 76/75. Como vimos no capítulo II, o Conselho Federal de Educação reinterpreta a lei 5692/71 ao longo dos anos que seguem à sua promulgação, sendo a passagem entre os dois pareceres citados o momento de reinterpretação da profissionalização.

Observa-se que a escola oferecia três habilitações profissionais que estavam em fase de extinção. A habilitação “Desenhista de Publicidade” estava de acordo com o Parecer CFE 45/72 sendo oferecida em caráter “parcial”, pois a escola não oferecia todos os mínimos profissionalizantes para a obtenção do título de Técnico. Já as habilitações em Química e Administração estavam de acordo com o Parecer CFE 76/75, e são “básicas” justamente por comporem as habilitações básicas federais.

No caso da “Habilitação Básica em Química”, esta foi criada pelo Parecer CFE 4811/75 aprovado em 12 de dezembro de 1975. Já a “Habilitação Básica em Administração” foi criada pelo Parecer CFE 4491/75, aprovado em 03 de novembro de 1975. Contudo, essas três habilitações estavam sendo substituídas pela Formação Profissionalizante Básica, habilitação profissional criada a partir do entendimento de profissionalização como exposto no Parecer CFE 76/75, restrita ao Estado de São Paulo, e exclusiva nas escolas públicas.

A Formação Profissionalizante Básica, foi instituída por meio da Deliberação CEE 03/77 de 10 de fevereiro de 1977. É deliberado que ficam instituídas no Sistema Estadual de Ensino em nível de 2º grau, com validade regional, a Formação Profissionalizante Básica para o setor primário, secundário e terciário, relacionando quais seriam as matérias instrumentais e

específicas, mantendo o núcleo comum e as matérias do art. 7º da lei 5692/71. Portanto, o Estado de São Paulo adotou um sistema de habilitações básicas próprio a partir de 1977, com validade regional.

Ao que tudo indica, muitas escolas optaram por deixar de oferecer as habilitações profissionais relacionadas no Parecer CFE 45/72, assim como as habilitações básicas que surgiram em fins de 1975, para oferecerem as Formações Profissionalizantes Básicas. A autorização para a mudança do currículo ocorreu através da Resolução SE nº 11 – “Funcionamento de habilitação profissional e Formação Profissionalizante Básica”, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicada em 27 de janeiro de 1978, de acordo com a Deliberação CEE 03/77 “dispõe sobre a autorização de funcionamento de Habilitações Profissionais Plenas e Parciais, Habilitações Básicas Federais e a Formação Profissionalizante Básica em nível de 2º grau nas escolas da Rede Oficial de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e do Interior” (Deliberação CEE 03/77).

Observe que a resolução autoriza o funcionamento das FPBs apenas nas instituições da Rede Oficial, ou seja, apenas nas escolas públicas. Temos assim as seguintes conclusões: primeiramente, as FPBs foram criadas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, possuindo apenas validade regional. Além disso, a resolução que autorizou o seu funcionamento o fez apenas para escolas públicas, portanto não ocorreram nas escolas particulares. A pergunta que fica é: por que não foram adotadas FPBs em escolas particulares? Esta pesquisa não dispõe de informações o suficiente para responder essa pergunta, mas esse dado corrobora com a hipótese levantada no capítulo II, de que as escolas particulares angariavam estudantes através do setor profissional, uma vez que as habilitações plenas, que fornecessem o título de Técnico ou Auxiliar, quando fossem oferecidas com qualidade, seriam um atrativo para uma demanda de camadas médias que buscavam a ascensão social também através do ensino profissional.

No Anexo I da Resolução, há um quadro relacionando os estabelecimentos de ensino e as habilitações autorizadas para cada escola, sendo que tal relação de habilitações está subdividida em “Instaladas a partir de 1977” e “Instaladas em 1975 e 1976”, sendo esta última subdividida em “Mantidas” e “Extintas”. Na prática, o documento apresenta uma relação das habilitações (incluindo as Formações Profissionalizantes Básicas) que seriam instaladas a partir de 1977, e quais das que foram instaladas em 1975 e 1976 seriam mantidas ou extintas. O caso da E.E.S.G Dr. Carlos Augusto Villalva Júnior está nessa relação, que confirma a autorização do que encontramos no Plano Escolar: seriam instaladas a partir de 1977 a

Formação Profissionalizante Básica setor Primário, Secundário e Terciário e extintas as habilitações de “Desenhista de Publicidade (Parcial)”, “Básica em Administração” e “Básica em Química.”.

O documento relaciona aproximadamente 700 escolas que passaram por esse processo, entre manter ou extinguir habilitações, e/ou instalar habilitações de Formação Profissionalizante Básica, o que confirma que muitas escolas alteraram o conteúdo profissionalizante nesse momento.

No Diagnóstico e Prognóstico da comunidade (p. 9-12) em que a escola está inserida, o texto assinado pela Diretora e pela Coordenadora Pedagógica, considera que a comunidade escolar, de maneira geral, é de nível médio, pertencente toda ela ao bairro do Jabaquara, o qual, por sua vez, é integrado por diversas vilas como: Monte Alegre, Guarani, Planalto Paulista e Parque Jabaquara. Considera uma comunidade ativa, composta por operários e trabalhadores em diversos ramos de atividades, sendo várias as crenças religiosas, destacando-se o catolicismo, o protestantismo, o evangelismo e outros.

Ao todo a escola possuía 2141 alunos matriculados, sendo: 291 matriculados na 8ª série do 1º grau; 806 na 1ª série colegial, 555 na 2ª série do colegial e 489 na 3ª série do colegial.

Tabela 1.1
Organização Vertical

Séries	nº de classes	nº de alunos
8ª série - 1º grau	8	291
1ª série - 2º grau	20	806
2ª série - 2º grau	14	555
3ª série - 2º grau	11	489
Totais	53	2.141

Fonte: Plano Escolar, 1978.

Segundo a descrição da diretora, o funcionamento da profissionalização no 2º grau para 1978 ocorreria da seguinte forma: na 1ª série, ocorreria uma formação comum aos estudantes que iniciavam a FPB nos três setores: Primário, Secundário e Terciário. Na 2ª série, os alunos estavam distribuídos por opções próprias entre os setores Primário, Secundário e Terciário, sendo que 163 cursavam o Primário, 190 o Secundário e 202 o Terciário. Na 3ª série, os alunos estavam distribuídos entre os cursos de habilitação em “Desenhista de Publicidade (Parcial)”, habilitação “Básica em Química” e habilitação “Básica

em Administração”, todos eles em fase de extinção, estando 177 alunos matriculados em Desenhista de Publicidade, 134 matriculados em Química e 178 matriculados em Administração. Isso mostra que a alteração dos cursos profissionalizantes ocorreu de maneira gradual. Nesse caso, os alunos realizavam na 1ª série um ciclo profissionalizante comum aos três setores da economia, optando na 2ª série pelo enfoque em um dos três setores, e, na 3ª série, concluíam a formação especial. Os alunos que iriam completar a 3ª série no ano de 1978, concluiriam a formação nas três habilitações profissionais que estavam em fase de extinção. A escola funcionava em três turnos, sendo o primeiro turno com início às 7h45min e término às 12h30min, o segundo turno com início às 13 horas e término às 18h15min e o terceiro turno com início às 19 horas e término às 23h45min.

Tabela 1.2

Organização Horizontal – 8ªs séries do 1º grau

Turno	Classes	Masc.	Fem.	Total
1º	0	0	0	0
2º	8	131	162	293
3º	0	0	0	0
Totais	8	131	162	293

Fonte: Plano Escolar, 1978.

Tabela 1.3

1ª série do 2º grau

Turno	Classes	Masc.	Fem.	Total
1º	6	82	162	244
2º	6	80	148	228
3º	8	192	144	336
Totais	20	354	454	808

Fonte: Plano Escolar, 1978

Tabela 1.4

2ª série do 2º grau – Setor Primário

Turno	Classes	Masc.	Fem.	Total
1º	2	13	71	84
2º	1	5	30	35
3º	1	18	27	45
Totais	4	36	128	164

Fonte: Plano Escolar, 1978

Tabela 1.5

2ª série do 2º grau – Setor Secundário

Turno	Classes	Masc.	Fem.	Total
1°	2	43	30	73
2°	1	22	14	36
3°	2	63	20	83
Totais	5	128	64	192

Fonte: Plano Escolar, 1978

Tabela 1.6

2ª série do 2º grau – Setor Terciário

Turno	Classes	Masc.	Fem.	Total
1°	1	7	33	40
2°	1	8	26	34
3°	3	55	64	119
Totais	5	70	123	193

Fonte: Plano Escolar, 1978

Tabela 1.7

3ª série do 2º grau – Desenhista de Publicidade

Turno	Classes	Masc.	Fem.	Total
1°	1	23	69	92
2°	0	0	0	0
3°	3	38	47	85
Totais	4	61	116	177

Fonte: Plano Escolar, 1978

Tabela 1.8

3ª série do 2º grau – Administração

Turno	Classes	Masc.	Fem.	Total
1°	1	16	26	42
2°	0	0	0	0
3°	3	73	63	136
Totais	4	89	89	178

Fonte: Plano Escolar, 1978

Tabela 1.9

3ª série do 2º grau – Química

Turno	Classes	Masc.	Fem.	Total
1°	2	33	54	87
2°	0	0	0	0
3°	1	30	17	47
Totais	3	63	71	134

Fonte: Plano Escolar, 1978

As condições econômicas da comunidade são variadas sendo consideradas: classe carente aproximadamente 15%; classe média inferior 25%; classe média 50% e classe alta 10%, apresentando os recursos disponíveis na comunidade como hospitais, creches, áreas de lazer, áreas de esporte (como a própria quadra da escola é apresentada), cartórios, delegacia de polícia e instituições religiosas, como igrejas e capelas.

A clientela é apresentada como de origem urbana e as características dos aspectos socioeconômicos e culturais são apresentados como resultados de uma pesquisa feita em meados de 1976. A escolaridade dos pais foi definida como mediana, sendo apenas 49% dos pais alfabetizados, tendo em vista a abstenção em 50% das respostas. Apenas 20% dos pais possuíam o 1º grau, 11% o 2º grau, 18% possuíam alfabetização incompleta (o Plano Escolar não explica o que seria alfabetização incompleta) e 7% possuíam instrução superior. Nos homens, 49% eram alfabetizados, enquanto nas mulheres essa porcentagem sobe para 62%. A hipótese para a escolaridade entre os homens ser menor, segundo o diagnóstico, estaria relacionada à necessidade de os homens terem de trabalhar desde cedo.

Apesar de ser comum atualmente relacionar o baixo grau de formação escolar dos pais dos alunos à condição econômica aparentemente pouco privilegiada da família, é preciso lembrar que o acesso à escola naquela época era muito mais restrito do que hoje, o que faz com que não necessariamente esse baixo nível de formação escolar os caracterize como parte da população carente, do ponto de vista econômico, haja vista que o próprio documento da época considera mais da metade da clientela como sendo de classe média.

Segundo o diagnóstico, a maior concentração de profissionais ocupava o setor terciário, o que implicava uma “característica bastante comercial da comunidade”. A maioria “se concentra em atividades onde o preparo escolar não é muito exigido, como pedreiros, carpinteiros, encanadores, etc.”. Os que possuíam ensino superior inseriam-se em profissões liberais ou industriais. As mães que trabalhavam fora de casa se apresentavam como comerciárias e, 73,7% dos alunos do curso noturno ocupavam o mercado de trabalho ligados à área comercial, certamente (essa foi a palavra utilizada) por causa das ofertas de trabalho do próprio bairro.

A média de filhos por família era de dois a três, porém boa parte possuía entre quatro e mais filhos e 7,5% das famílias entre oito e doze filhos. A renda familiar figurava na faixa de 2 a 3 salários mínimos, com 50% possuindo casa própria, dos quais a maioria ainda pagando

financiamento, e 13,5% com salários equivalentes à 5.000 cruzeiros⁵. Em relação à disposição das famílias em ajudar à escola, o diagnóstico considera regular, sendo que apenas os pais que fazem parte da A.P.M (Associação de Pais e Mestres) davam ajuda efetiva, os demais apareciam só quando convocados.

Diagnose da Infraestrutura física

Segundo o documento analisado, na sessão Diagnose da Infraestrutura física (p. 13 – 15) é informado que a escola é localizada em posição privilegiada, com terreno amplo, com 12.000 metros quadrados, dos quais 3.360 metros quadrados de área construída. O prédio possui características boas, com dois pavimentos em bom estado de conservação, com desgastes decorrentes do uso ao longo do tempo. Possui telefone, adquirido pela Associação de Pais e Mestres (A.P.M), luz elétrica fornecida pela Light e água encanada.

O prédio é construído em seis blocos, bem distribuídos da seguinte forma:

Bloco 1 – 1º pavimento:

- 1 - Secretaria,
- 1 – Sala para professores,
- 1 – Sala para APM,
- 1 - Sala para o Secretário,
- 1 – Sala para a Diretoria,
- 1 – Sala para Orientadora Educacional,
- 1 – Sala para Mimeografia,
- 1 – Sala para Coordenadora Pedagógica,
- 1 – Sala para Centro Cívico,
- 3 – Sanitários,
- Área de circulação.

⁵ Estabelecido pelo Decreto nº 81.615, de 28 de abril de 1978, o salário mínimo na região do Estado de São Paulo em maio de 1978 correspondia a 1.560 cruzeiros.

Bloco 2 – 1º pavimento:

1 – Sala para almoxarifado,

7 – Salas de aulas,

- Área de Circulação.

Bloco 3 – 1º pavimento:

1 – Sanitário masculino,

1 – Sanitário feminino,

1 – Galpão,

1 - Cantina,

1 - Depósito,

Bloco 4 – 1º pavimento:

4 – Salas de aulas,

Bloco 5 – 1º pavimento:

1 – Sala para educação para ao lar,

1 – Sala para artes plásticas,

2 – Depósitos,

Bloco 6 – 1º pavimento:

(Ginásio de Esportes)

1 – Quadra para uso múltiplo,

1 – Palco,

3 – Vestiários masculinos,

2 – Vestiários femininos,

1 – Sanitário masculino,

1 – Sanitário masculino para a administração,

- 1 – Sanitário feminino para a administração,
- 3 – Depósitos,
- 2 – Salas para educação física,
- 2 – Arquibancadas,
- 1 – Sala de som,
- Áreas de circulação.

Bloco 1 – 2º pavimento:

- 4 – Salas de aulas,
- 1 – Laboratório de Química e Física,
- 1 – Laboratório de Biologia,
- 2 – Depósitos,
- Área de circulação.

Bloco 2 – 2º pavimento:

- 7 – Salas de aulas
- 1 – Depósito
- Áreas de circulação.

Ao terminar a descrição da infraestrutura, há uma observação que diz que a escola possui 21 salas de aula comuns, embora possamos contar 22 salas de aula, sem identificação para qual fim, na relação descrita acima. Logo abaixo dessa observação existe um texto feito a lápis e com uma caligrafia pouco desenvolvida, com trechos ilegíveis, com linhas tortas quase uma por cima da outra. O texto diz:

Considerações sobre os recursos materiais: A escola dispõe de boas condições materiais, com exceção de três salas de aulas fabricadas que não fazem parte do corpo do prédio e que estão em precárias condições, (palavra ilegível) de sustentação. A direção pretende neste ano intensificar o uso dos laboratórios tendo já conversado a respeito com todos profs. (provavelmente abreviação para professores) que já iniciaram a utilização dos mesmo (sic). Uma das salas de aulas no período diurno é usada como sala de projeção (Plano Escolar, 1978, p. 15).

Não está muito claro o porquê deste trecho escrito a lápis com tantas rasuras estar localizado naquela página. Também não é possível identificar em que momento foi escrito o texto, se foi, por exemplo, uma rasura feita muito tempo depois da impressão do Plano Escolar. De qualquer maneira, o diagnóstico da infraestrutura descrito neste documento pôde nos fornecer algumas informações.

É possível perceber a presença de laboratórios para aulas práticas de Química, Física e Biologia. Pelo relato descrito acima, ao que tudo indica, a diretoria pretendia intensificar o uso dos laboratórios, tendo conversado com os professores que já iniciaram a utilização dos mesmos. Isso nos leva a crer que os professores não faziam o uso frequente desses laboratórios, apesar de até o ano de 1978 a escola oferecer a formação em habilitação “Básica em Química”. Não se sabe o motivo pelos quais a diretoria teria orientado os professores a utilizarem com mais frequência tais espaços, e nem qual era a intensidade do uso desses espaços.

Currículo dos Cursos: Análise das disciplinas da parte diversificada e formação especial das Formações Profissionalizantes Básicas

O documento apresenta também o currículo dos cursos oferecidos na 8ª série do 1º grau e nas 1ªs, 2ªs e 3ªs séries do 2º grau (p. 98-112). Como este trabalho tem como foco o 2º grau, é importante analisarmos os currículos das habilitações em extinção assim como os currículos das Formações Profissionalizantes Básicas, sobretudo a parte de formação especial.

Iniciaremos pela análise do currículo das Formações Profissionalizantes Básicas (FPB). O núcleo comum era o mesmo para as três áreas de formação, o setor primário, o secundário e o terciário, no caso as matérias relacionadas pelo Parecer CFE 853/71. Já a formação especial possuía as seguintes disciplinas:

1. **Setor primário:** “Técnicas de Redação em Língua Portuguesa”; “Matemática Aplicada”; “Língua Estrangeira Moderna”; “Física Aplicada”; “Química Aplicada”; “Biologia Celular-Genética”; “Programa de Informação Profissional”; “Organização e Normas”; “Desenho Técnico Básico”; “Noções Básicas de Agricultura e Zootecnia”.
2. **Setor secundário:** “Técnica de Redação em Língua Portuguesa”; “Língua Estrangeira Moderna”; “Matemática Aplicada”; “Química Aplicada”; “Física Aplicada”;

“Programa de Informação Profissional”; “Organização e Normas”; “Desenho Técnico Básico”; “Eletricidade”.

3. **Setor terciário:** “Técnica de Redação em Língua Portuguesa”; “Língua Estrangeira Moderna”; “Matemática Aplicada”; “História Administrativa do Brasil”; “Geografia Humana do Brasil”; “Programa de Informação Profissional”; “Organização e Normas”; “Relações Humanas”; “Contabilidade Básica”; “Mercadologia”.

O currículo das FPBs foram determinados pela Deliberação CEE 03/77, podendo o currículo ser enriquecido com matérias da parte diversificada, nos termos da Deliberação CEE 18/72. As disciplinas da Formação Especial das FPBs são divididas em matérias específicas, matérias instrumentais e matérias da parte diversificada. As matérias específicas, são disciplinas que trabalham conteúdo específico para determinada formação. No caso do setor primário as matérias específicas eram “Noções Básicas de Agricultura e Zootecnia”, “Desenho Técnico Básico” e “Organização e Normas”. Para o setor secundário, as matérias específicas eram “Eletricidade”, “Organização e Normas” e “Desenho Técnico Básico”. No setor terciário, as matérias específicas eram “Mercadologia”, “Contabilidade Básica”, “Relações Humanas” e “Organização e Normas”.

As matérias instrumentais eram disciplinas cujo conteúdo pertencia à Educação Geral, mas conforme a habilitação pretendida, ganhava conotações instrumentais, passando a integrar a parte de formação especial do currículo. Por exemplo: Física e Geografia são disciplinas gerais, mas podem ser encaradas como conteúdos instrumentais que integram a parte de formação especial no caso de habilitações em Mecânica e Geologia. A possibilidade dos conteúdos de Educação Geral integrarem a parte de formação especial através de disciplinas instrumentais foi definida pelo Parecer CFE 853/71.

No setor primário, as matérias instrumentais eram “Língua Estrangeira Moderna (inglês)”, “Física Aplicada”, “Química Aplicada”, “Biologia Celular e Genética” e “Programa de Informação Profissional”. No setor secundário, as matérias instrumentais eram “Língua Estrangeira Moderna (inglês)”, “Matemática Aplicada”, “Física Aplicada”, “Química Aplicada” e “Programa de Informação Profissional”. No setor terciário, as matérias instrumentais eram “Técnica de Redação em Língua Portuguesa”, “Língua Estrangeira Moderna (inglês)”, “História Administrativa do Brasil”, “Geografia Humana do Brasil”, “Matemática Aplicada” e “Programa de Informação Profissional”.

Em relação às matérias definidas no currículo como parte diversificada, trata-se daquelas relacionadas pela Deliberação CEE 18/72. A disciplina “Técnica de Redação em Língua Portuguesa” é tratada como tal nos setores primário e secundário. No setor terciário, tal disciplina é tratada como matéria instrumental. Como vimos, segundo as informações contidas no Plano Escolar, a 1ª série do 2º grau era comum para as três áreas: setores primário, secundário e terciário. Percebe-se a predominância da Educação Geral em relação à Formação Especial nessa série. O curso diurno continha 25 créditos semanais para a Educação Geral, o noturno 23 créditos. Já a Formação Especial possuía apenas 5 créditos semanais, nos cursos diurnos e noturnos. O número semanal de aulas em cada matérias corresponde ao crédito.

Percebe-se, portanto, que a escola optou por formar um currículo comum de 1ª série para os três setores das Formações Profissionalizantes Básicas, predominando os conteúdos de Educação Geral. As únicas disciplinas de formação especial são o “Programa de Informação Profissional” com 2 créditos e “Educação Física” com 3 créditos, que também é relacionada no currículo como formação especial nessa série e como parte diversificada na 2ª e 3ª séries, apesar de fazer parte das disciplinas obrigatórias do Art. 7º da lei 5692/71. Observa-se que não se optou pelas disciplinas instrumentais na primeira das três séries do 2º grau, uma vez que essa série era comum para as três áreas.

A partir da 2ª série os alunos deveriam escolher dentre as três áreas oferecidas. O currículo da 2ª série do setor primário é caracterizado pela predominância da Formação Especial, com 16 créditos semanais no diurno e 15 no noturno, mais extenso em relação à Educação Geral, que possuía 11 créditos no diurno e 10 no noturno.

Na 2ª série do setor secundário, a parte de Formação Especial também é predominante, com 16 créditos semanais nos cursos diurnos e 15 créditos semanais nos cursos noturnos. A parte de Educação Geral possuía 11 créditos semanais nos cursos diurnos e 10 créditos semanais nos cursos noturnos. Na 2ª série do setor terciário ocorre a mesma proporção, Formação Especial com 16 créditos semanais no diurno e 15 no noturno, e Educação Geral, com 11 créditos no diurno e 10 no noturno.

Portanto, já a partir da 2ª série, a Formação Especial torna-se predominante. Na 3ª série das três áreas, o conteúdo de Educação Geral é de apenas 2 créditos semanais, e da Formação Especial, 25 créditos semanais. Observa-se assim, que as matérias relacionadas à Educação Geral são predominantes na 1ª série, perdem essa predominância para a Formação

Especial na 2ª série, e na 3ª série, o conteúdo é quase que exclusivamente de Formação Especial.

Currículo das Habilitações Profissionais

Será analisado a seguir o currículo das três habilitações profissionais que estavam em fase de extinção em 1978. Iniciaremos pela “Habilitação em Desenhista de Publicidade (Parcial)”. O currículo é dividido entre a Educação Geral, que abarca o Núcleo Comum mais as disciplinas do Art. 7º da lei 5692/71, e a Formação Especial que abarca as disciplinas dos Mínimos Profissionalizantes, definidos pelo Parecer CFE 45/72, mais as disciplinas instrumentais e a disciplina da parte diversificada, relacionada pela Deliberação CEE 18/72, no caso a disciplina “Técnica em Redação em Língua Portuguesa”.

As disciplinas instrumentais eram “Língua Estrangeira Moderna (Inglês)”, “Língua Portuguesa” e “História da Comunicação”. Os mínimos profissionalizantes eram compostos pelas disciplinas de “Desenho”, “Psicologia” e “Publicidade”. Para que a escola pudesse formar Técnicos em Publicidade, além das três disciplinas citadas, a escola ainda deveria oferecer as disciplinas de “Estatística”, “Mecanografia e Processamentos de dados”, “Economia e Mercados”⁶.

Na 1ª série, o currículo era composto apenas por matérias da Educação Geral. Na 2ª série, a Educação Geral contava com 12 créditos semanais, e a Formação Especial com 10 créditos relacionados às disciplinas dos mínimos profissionalizantes e 5 créditos relacionados às matérias instrumentais, totalizando 15 créditos. Na 3ª série, a Educação Geral contava apenas com 2 créditos semanais e a Formação Especial com 2 créditos da disciplina “Técnica de Redação em Língua Portuguesa”, 11 créditos de disciplinas instrumentais e 12 créditos das disciplinas dos mínimos profissionalizantes, totalizando 25 créditos semanais. No total das três séries, a Educação Geral somava 39 créditos semanais, e a Formação Especial 40 créditos semanais. A disciplina de Educação Física possuía 3 créditos em cada uma das séries do 2º grau.

Observa-se que o currículo cumpre com o exigido pelo Art. 5º, § 1º da lei 5692/71, de que “no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial”. Contudo, se considerarmos as disciplinas instrumentais como conteúdo que, embora tratado como

⁶ Para ver os mínimos profissionalizantes exigidos para obter o título de Técnico em Publicidade consulte o Parecer CFE nº 45/72.

instrumental, pertence também à Educação Geral, na prática, os estudantes tinham mais conteúdos de Educação Geral do que especificamente profissionalizantes. A opção por disciplinas instrumentais como “Língua Portuguesa” e “Língua Estrangeira Moderna (Inglês)” indicam que a escola optou por tais disciplinas para compor a Formação Especial, talvez pela maior facilidade de oferecer disciplinas próximas do conteúdo de Educação Geral, optando pela formação “parcial”.

O currículo da “Habilitação Básica em Química” tinha como parte da Formação Especial as disciplinas instrumentais de “Língua Estrangeira Moderna (Inglês)”, “Física Aplicada”, “Fundamentos Básicos de Química”, “Desenho”, “Língua Portuguesa” e “Matemática”, e como disciplinas dos mínimos profissionalizantes “Química”, “Análise Química” e “Processos Químicos Industriais”, além da disciplina de “Técnica de Redação em Língua Portuguesa”, que compõe a parte diversificada.

A 1ª série também era composta por matérias exclusivas da parte de Educação Geral. Na 2ª série, a Educação Geral contava com 12 créditos e a Formação Especial com 8 créditos de disciplinas instrumentais e 7 créditos de disciplinas relacionadas aos mínimos profissionalizantes, totalizando 15 créditos semanais. Na 3ª série, a Educação Geral possuía apenas 2 créditos semanais, e a Formação Especial possuía 2 créditos relacionados à disciplina de “Técnica de Redação em Língua Portuguesa”, 13 créditos de disciplinas instrumentais e 10 créditos de disciplinas dos mínimos profissionalizantes, totalizando 25 créditos semanais. A disciplina de “Educação Física” possuía 3 créditos semanais nas três séries. Observa-se a predominância da Formação Especial, totalizando 40 créditos, contra 39 créditos da Educação Geral, ao longo das três séries.

A terceira habilitação profissional, que estava em fase de extinção em 1978, era a “Habilitação Básica em Administração”. A parte de Formação Especial era composta pelas disciplinas instrumentais “Técnicas de Redação”, “História Econômica”, “Geografia Econômica”, “Língua Estrangeira Moderna (Inglês)” e “Matemática Aplicada”; pelas disciplinas dos mínimos profissionalizantes “Administração Geral”, “Organização de Empresas”, “Contabilidade Geral”, “Orientação Ocupacional” e “Legislação”; e pela disciplina da parte diversificada “Técnica de Redação em Língua Portuguesa”.

A 1ª série também era exclusiva de matérias da Educação Geral, contendo o mesmo número de créditos para esta série nas demais habilitações, 25 créditos semanais, completando-se o currículo com mais 3 créditos de “Educação Física”. Na 2ª série, a

Educação Geral possuía 12 créditos, e a Formação Especial 6 créditos das disciplinas instrumentais e 9 créditos das disciplinas dos mínimos profissionalizantes, totalizando 15 créditos semanais.

Na 3ª série, a Educação Geral possui apenas 2 créditos, e a Formação Especial 14 créditos para as disciplinas instrumentais e 9 créditos para os mínimos profissionalizantes, totalizando 25 créditos semanais. No total das três séries, Educação Geral possuía 39 créditos e a Formação Especial 40 créditos.

Podemos concluir através da análise do currículo das três habilitações profissionais que estas foram organizadas de modo que na 1ª série o conteúdo de Educação Geral fosse exclusivo, o que indica que essa série possuía um conteúdo comum para todos os estudantes e os conteúdos profissionalizantes eram trabalhados a partir da 2ª série. Com a substituição das habilitações profissionais pelas FPBs o colégio manteve a estratégia de concentrar o conteúdo de Educação Geral nos primeiros anos e gradativamente substituí-lo pela parte de Formação Especial.

A seguir serão analisados os projetos curriculares, que indicam quais os objetivos e conteúdos presentes nas disciplinas de Formação Especial.

Prognóstico da Infraestrutura Administrativa e os Projetos de Ensino

No “Prognóstico da Infra Estrutura Administrativa” (p. 20), a diretora indica que o pessoal Técnico e Administrativo encontra-se sobrecarregado e em número insuficiente, com excesso de pedidos burocráticos e com datas exíguas para o atendimento. A diretora, contra sua vontade, estaria presa a tarefas administrativas, prejudicando, conseqüentemente, a parte pedagógica. Denuncia a falta de funcionários na secretaria da escola, e o baixo número de inspetores, sendo o período noturno o mais prejudicado. A consequência disso é apontada como o baixo entrosamento entre escola e comunidade, acarretando a eliminação da função social a que escola está obrigada.

Para buscar uma solução para a sobrecarga de funções e visando uma maior integração horizontal do currículo, a Coordenadora Pedagógica propôs a criação da função de professores Coordenadores de Área para as seguintes áreas: Comunicação e Expressão, Ciências, e Estudos Sociais (as três áreas relacionadas à Educação Geral); Setor Primário, Setor Secundário e Setor Terciário (relacionadas à Formação Especial) e a área dos Mínimos

Profissionalizantes. É uma função que até aquele momento não havia recebido, por parte da Secretaria de Educação, a regulamentação. Segundo a diretora, essa função existia na escola a convite da Coordenadora Pedagógica, que teria encontrado por parte dos professores a “maior das boas vontades”, e estes teriam aceitado as responsabilidades. A escolha dos professores teria ocorrido mediante critérios “justos” e “coerentes”. Após um levantamento dos professores efetivos da casa, a coordenadora localizou os que trabalhavam em mais de um período, afim de facilitar o contato com o maior número de professores.

Por ter encontrado muita receptividade por parte dos professores, também foram escolhidos Professores Assessores, correspondendo a um representante por período de cada disciplina que compõe as diferentes áreas, visando maior integração.

Os professores apresentaram um esboço dos projetos de ensino que serão feitos ao longo do ano. Segundo o Plano Escolar, os projetos seriam feitos para todo o ano, com uma certa flexibilidade, afim de melhor sintonizar-se com as realidades das classes a que se destinam. Esses esboços dos projetos de ensino estavam divididos entre as disciplinas que compunham o currículo, apresentando os objetivos, os conteúdos e os cronogramas, sendo divididos por bimestre. A meta a ser atingida, além da integração horizontal do currículo, era de por meio da análise dos projetos, detectar as possíveis falhas propiciando-lhes condições de aperfeiçoamento, através de *feedback* constante. Dessa forma, os projetos seriam constantemente avaliados ao final de cada bimestre e semestre letivos, objetivando condições para o aperfeiçoamento daqueles, de modo que estivessem coerentes e fossem viáveis na realidade escolar. Esta avaliação ocorreria através de fichas de relatórios e observações que seriam realizadas em relação aos projetos. O Plano Escolar não especifica quais sujeitos realizariam esses relatórios e observações, se seria a Coordenadora Pedagógica, a direção ou os próprios professores. Também não foi localizada essa documentação para a análise.

Nos dias 9,10 e 11 de fevereiro de 1978, ocorreu a semana de planejamento, onde foram elaborados os projetos de ensino por série e por área. Foram mostradas para os professores as retroinformações de 1977 afim de conscientizá-los em relação à realidade escolar e adequar devidamente seus projetos, tornando-os coerentes e viáveis. Também foi questionado aos professores de cada área “o que se deve manter”, “o que se deve abolir”, “onde se deve deter mais”, “onde se deve deter menos” e “o que se deve acrescentar” nos estudos de cada área. Dessa forma, na área dos mínimos profissionalizantes os professores indicaram que deveriam ser mantidas as aulas práticas e dinâmicas; a sequência de assuntos

programados, para ter continuidade de uma série para outra; e a correlação com as demais disciplinas.

No item “o que deve se abolir” os professores responderam que “nada, pois foi programado o mínimo exigido”. No item “o que deve se acrescentar” os professores responderam: o uso constante de texto para melhor assimilação do conteúdo; seleção dos conteúdos de acordo com o interesse dos alunos, pois as disciplinas dos cursos profissionalizantes são mais de iniciação do que de sequência; contatos feitos, com opção pelos alunos, para seleção e dosagem do conteúdo programático; vocabulário comercial; e matemática aplicada. No item “onde se deve deter mais” foi respondido: na parte prática; na integração com outras disciplinas; e na sondagem de aptidões, através de textos voltados para a Orientação Profissional. No item “onde se deve deter menos” foi respondido que “nada, pois foi programado o mínimo exigido”.

É possível observar nesses dados que o conteúdo profissionalizante operava com os mínimos exigidos para uma formação “básica” ou “parcial”. Isso novamente confirma a hipótese levantada anteriormente. Se “nada poderia se abolir” então os conteúdos profissionalizantes além de não atingirem os requisitos para a obtenção do título de Técnico, operavam apenas com os “mínimos dos mínimos”. É também perceptível a preocupação com a integração entre as diversas disciplinas e os conteúdos trabalhados nas diversas séries, de modo que houvesse uma integração tanto vertical quanto horizontal do currículo.

Também foram traçados durante a semana de planejamento os objetivos gerais de cada área. A área dos Mínimos Profissionalizante elencou os seguintes:

Levar o aluno a:

- Reconhecer a importância da escolha profissional e a necessidade da informação relativa a cursos e profissões.
- Ampliar o seu conhecimento sobre as profissões e cursos ligados aos três setores da economia.
- Elaborar conceitos precisos e objetivos sobre as profissões - desenvolvendo expectativas ocupacionais realistas.
- Corrigir imagens distorcidas referentes às diversas profissões e sobre fatores que interferem na escolha profissional.
- Desenvolver habilidades de: coletar, selecionar, sistematizar e utilizar informações.

- Desenvolver atitudes de responsabilidade, participação, interesse (sic) iniciativa na execução das tarefas.

- Reconhecer os elementos necessários para a elaboração de um plano futuro de estudos ou trabalho, explorando oportunidades oferecidas pela escola em termos de currículo e informações.

- Reconhecer a necessidade de assumir o papel de agente na sua escolha profissional, valorizando o trabalho, como meio de realização pessoal e fator de desenvolvimento social, instrumentando-se para enfrentar mudanças no mundo do trabalho

Objetivos propostos pela S.E.

10/02/1978

(Plano Escolar, 1978, p. 90)

A área dos Mínimos Profissionalizantes apresenta os objetivos propostos pela Secretaria da Educação. Tais objetivos buscam apresentar e direcionar o estudante ao mercado de trabalho, através da “valorização do trabalho”, “ampliação dos conhecimentos” sobre as profissões e “elaboração de conceitos e objetivos precisos” das mesmas. Busca também inculcar valores, pois pretende levar o estudante a “reconhecer” a necessidade de assumir determinado papel e traçar um plano futuro de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, além “corrigir imagens distorcidas”. Quanto ao objetivo para o 2º grau, assim o definiram: “habilitar profissionalmente, dando-lhes responsabilidade, espírito de participação, interesse e iniciativa na execução das tarefas de tal forma, que sintam-se instrumentados para enfrentar as mudanças no mundo do trabalho”. Percebe-se a ideia de instrumentar o aluno para as mudanças no mundo do trabalho, questão que foi levantada por Laerte Ramos de Carvalho em sua declaração de voto quando da aprovação da parte diversificada pelo CEE, como vimos no capítulo II.

A seguir, elencaram os objetivos específicos de cada série:

Objetivos da 8ª série do 1º grau:

- Conscientizar o educando, procurando valorizar suas habilidades técnicas, objetivando uma iniciação profissional através de uma contagem de aptidões.

Objetivos da 1ª série do 2º grau:

- Dar ao educando uma visão da realidade socioeconômica, técnico-científica e cultural, indicando as perspectivas futuras para sua realização profissional.

Objetivos da 2ª série do 2º grau:

- Oferecer ao educando, experiências profissionais como parte do programa de educação do professor, no decorrer de todo o curso de educação cultural e profissional, a fim de despertar e desenvolver o gosto pela profissão escolhida.

Objetivos da 3ª série do 2º grau:

- Habilitar profissionalmente o aluno, qualificando-o e capacitando-o a atuar, orientar e influir no âmbito de suas atribuições, proporcionando-lhe condições para a atingir a auto-realização.

(Plano Escolar, 1978, p.92)

Os objetivos novamente caminham gradativamente para o direcionamento ao mercado de trabalho, de “sondagens de aptidões” até “habilitar profissionalmente o aluno”. Analisaremos os projetos de ensino buscando compreender como a escola articulou o currículo, vertical e horizontalmente. Isso ajudará na compreensão do funcionamento dos conteúdos profissionalizantes, ao averiguarmos quais atividades, objetivos e conteúdos eram ministrados nessas disciplinas.

A disciplina “Programa de Informação Profissional” era ministrada na 1ª série comum às três áreas das FPBs, e a partir de 1978 também seriam ministradas nas 2ªs séries, em substituição ao Programa de Saúde. O Plano Escolar não explica o porquê dessa substituição. Os três professores que ministravam essa disciplina eram os mesmos para a 1ª e 2ª séries. O projeto de ensino está elaborado da mesma forma que a tabela a seguir:

Tabela 1.10

Disciplina: Programa de Informação Profissional. Séries: 1ºs e 2ºs colegiais

Objetivos	Conteúdo	Cronograma
1- Conhecimento do programa da área. 2- Reconhecer a importância da escolha profissional e a necessidade de informação relativa aos cursos e profissões. 3- Motivar para o trabalho.	1- O problema da escolha profissional.	Fevereiro, Março e Abril (13/02 a 21/04) Entrega do projeto a 07/03.
1- Conhecer o campo econômico, ampliar o seu conhecimento das profissões e cursos ligados aos três setores da economia.	1- O programa de informação profissional para o trabalho. 2- O mercado de trabalho da comunidade. 3- O bairro e suas atividades.	Maió – Junho (24/04 a 30/06) Entrega do projeto a 05/05.
1- Elaborar conceitos precisos e os objetivos de todas as profissões.	1- As qualidades exigidas de cada profissional. 2- Tipos de profissões.	Julho – Agosto e Setembro (31/07 a 29/09)

2- O valor dos que trabalham em todos os tipos de profissões.	3- Tipos de aptidões. 4- Características – personalidade-interesses e vantagens.	Entrega do projeto a 04/08.
1- Corrigir as imagens distorcidas referentes a algumas profissões. 2- Profissões técnicas mais exigidas pelos poderes públicos. 3- Objetivos das mesmas.	1- O ajustamento profissional e a responsabilidade frente à comunidade. 2- Os fatores que intervêm na escolha profissional. 3- Autoconhecimento e diferenças individuais.	Outubro – novembro (02/10 a 06/12) Entrega do projeto a 03/10.

Fonte: Plano Escolar, 1978, p. 228)

Percebe-se que os objetivos dessa disciplina se aproximam dos objetivos dos Mínimos Profissionalizantes, como “reconhecer a importância da escolha profissional e a necessidade de informações relativas a cursos e profissões” e “motivar para o trabalho”, direcionando o jovem no primeiro semestre ao “problema da escolha profissional”. Estão em consonância também com os objetivos gerais da área de Formação Especial dos Mínimos Profissionalizantes, propostos pela Secretaria de Educação, que constam no Plano Escolar. Apesar de elencar metas como “elaborar os conceitos precisos e objetivos sobre todas as profissões” e “o valor dos que trabalham em todos os tipos de profissões”, foi dada especial atenção às profissões de formação técnica, fato evidenciado nos objetivos, onde se lê: “profissões técnicas mais exigidas pelos poderes públicos” e “objetivo das mesmas”. Também é possível perceber que parte do conteúdo relacionava-se com a realidade local, como pode ser observado no 2º bimestre em “o mercado de trabalho da comunidade”, “o bairro e suas atividades”, “o ajustamento profissional e a responsabilidade frente à comunidade”.

A seguir iremos comparar o projeto de ensino da disciplina “Contabilidade Básica”, ministrada na 2ª série da área de FPB do setor terciário, com o da disciplina “Contabilidade Geral” ministrada na 3ª série da área de habilitação “Básica em Administração”. Ambas as disciplinas eram ministradas pelo mesmo professor.

Tabela 1.11

Disciplina: Contabilidade Básica – 2ª série – FPB setor terciário

Objetivos	Conteúdo	Cronograma
1- O aluno saberá identificar – Bens, Direitos e Obrigações. 2- O aluno iniciará ao conceito de débito e crédito.	1- Patrimônio – bens – direitos e obrigações. 2- Lançamentos de débitos e créditos, só da primeira	Fevereiro, Março e Abril (13/02 a 21/04) Entrega do projeto a 07/03.

3- O aluno fará exercícios de débito e crédito, razonetes, somente iniciação.	fórmula. 3- Razonetes com saldos dos Razões.	
1- O aluno saberá identificar os saldos dos razonetes. 2- O aluno partirá do item “1” e saberá montar um balancete. 3- O aluno sabendo o que é débito e crédito, poderá aprender a manusear um plano de contas.	1- Agrupar débito e crédito com uma ligeira noção de balancete. 2- Exercícios contínuos em todas as aulas. 3- O plano de contas e suas mobilidades.	Maio – Junho (24/04 a 30/06) Entrega do projeto a 05/05.
1- Lançamentos de 2ª e 3ª fórmula para o entendimento do aluno. 2- O aluno aprenderá a montagem de balancete, face a seu aprendizado anterior.	1- Noção de lançamentos de 2ª e 3ª fórmulas. 2- Lançamento – balancetes – com noção de ativo e passivo.	Julho – Agosto e Setembro (31/07 a 29/09) Entrega do projeto a 04/08.
1- O aluno irá ter boa vivência da conta mercadoria, aprenderá montar balança comercial, pela conta correspondente, saberá identificar as contas, bem como lucro bruto e líquido.	1- Lucro bruto da conta de mercadoria, e o aluno irá montar um pequeno balanço de uma empresa comercial, lucros e perdas e balanço classificado.	Outubro – novembro (02/10 a 06/07) Entrega do projeto a 03/10.

Fonte: Plano Escolar, 1978, p.252)

Tabela 1.12

Disciplina: Contabilidade Geral – 3ª séries – Habilitação Básica em Administração

Objetivos	Conteúdo	Cronograma
1- O aluno mostrará ou recapitulará o que foi aprendido. 2- Balancetes por Razonetes e confecções.	UNIDADE I 1- Retrospecto do aprendizado anterior. 2- Balancete simples e classificado.	Fevereiro, Março e Abril (13/02 a 21/04) Entrega do projeto a 07/03.

<p>3- O aluno mostrará por escrito e oral.</p> <p>4- O aluno saberá fazer Balanço Comercial (Patrimonial) Demonstrativo de Lucros e perdas.</p>	<p>3- Débito e crédito - modalidades.</p> <p>4- Balanço Comercial (Patrimonial)</p>	
<p>1- O aluno deverá saber como funciona o Diário e sua atividade.</p> <p>2- O aluno irá demonstrar lançamentos em todos os aspectos.</p> <p>3- O aluno mostrará condições para identificar erros.</p>	<p>1- Lançamentos no Diário.</p> <p>2- Razonetes em todos os aspectos.</p> <p>3- Estornos e retificações.</p>	<p>Maio – Junho (24/04 a 30/06) Entrega do projeto a 05/05.</p>
<p>1- O aluno aprenderá a fechar Balanços pelo tradicional método de “CMV” Custos das mercadorias vendidas.</p>	<p>1- Continuação de Balancete.</p> <p>2- Apuração de lucros e perdas e transferência de contas.</p> <p>3- Depreciação.</p> <p>4- Reservas Legais.</p>	<p>Julho – Agosto e Setembro (31/07 a 29/09) Entrega do projeto a 04/08.</p>
<p>1- O aluno terá condições para encerrar um balanço ou exercício final com lucro e prejuízos.</p>	<p>1- Demonstração e fechamento de balanços.</p>	<p>Outubro – novembro (02/10 a 06/12) Entrega do projeto a 03/10.</p>

Fonte: Plano Escolar, 1978, p. 270)

Percebe-se que a disciplina de “Contabilidade Básica” buscava introduzir as primeiras noções das ciências contábeis aos alunos, apresentando objetivos e conteúdos básicos. Isso é perceptível por objetivos como “O aluno fará exercícios de débito e crédito, razonetes, somente iniciação” e conteúdo do tipo “agrupar débito e crédito com uma ligeira noção de balancete” e “lucro bruto da conta de mercadoria, e o aluno irá montar um pequeno balanço de uma empresa comercial, lucros e perdas e balanço classificado”. Termos como “somente iniciação”, “ligeira noção” e “montar um pequeno balanço” apontam para uma disciplina com

objetivos e conteúdo de iniciação. Essa disciplina, segundo a montagem do currículo, era ministrada na 2ª e 3ª séries da FPB do setor terciário. Como os currículos das habilitações profissionais estavam em fase de extinção, mas as 3ª séries ainda trabalhavam esses conteúdos, não foi feito um Projeto de Ensino para essa disciplina na 3ª série, portanto não há como afirmar que os objetivos e conteúdo tornar-se-iam mais complexos e exigentes.

Já a disciplina “Contabilidade Geral” inicia o primeiro bimestre com o “retrospecto do aprendizado anterior” onde “o aluno mostrará ou recapitulará o que foi aprendido”. Essa disciplina, segundo análise do currículo, também era ministrada na 2ª e 3ª séries da área habilitação “Básica em Administração”. Portanto, essa disciplina apresenta uma continuidade do que foi trabalhado no ano anterior, provavelmente apresentando objetivos e conteúdo mais complexos. Apesar da mudança no currículo (extinção da habilitação Básica em Administração e substituição pela FPB setor terciário) é possível observar uma continuidade, entre as duas disciplinas, nos objetivos e conteúdos trabalhados por ambas, com a disciplina de “Contabilidade Básica” apresentando conteúdos e objetivos mais de iniciação, e a disciplina de “Contabilidade Geral” aprofundando e avançando no conteúdo e nos objetivos. Sendo assim, é possível que com a mudanças do currículo, a escola tenha apenas alterado o nome da disciplina, de “Contabilidade Básica” para “Contabilidade Geral”, mantendo os objetivos e conteúdos já ministrados. É importante observar que o mesmo professor ministrava as duas disciplinas.

A disciplina “Desenho” era ministrada na 2ª e 3ª séries da habilitação “Desenhista de Publicidade (Parcial)”, disciplina com maior número de créditos em todo o currículo, compondo os Mínimos Profissionalizantes da parte de Formação Especial. Essa disciplina também era ministrada na 3ª série da habilitação “Básica em Química”, sendo tratada como disciplina instrumental. Os três professores que ministravam essa disciplina eram os mesmos para as duas habilitações. O Projeto de Ensino a seguir é referente à 3ª série, sendo ministrado nas duas habilitações.

Tabela 1.13

Disciplina: Desenho – 3ª série – Habilitação Básica em Química e Habilitação em Desenhista de Publicidade (Parcial)

Objetivos	Conteúdo	Cronograma
Criar condições para o desenvolvimento da capacidade de	Lugares geométricos: Circunferência – paralela –	Fevereiro, Março e Abril (13/02 a 21/04)

análise, observação, raciocínio e precisão. Resolver graficamente as construções fundamentais utilizando corretamente o instrumento de desenho.	mediatriz – bissetriz e arco capaz. Exercícios de aplicação. Circunferência – Divisão e tangência. Concordância. Construções Fundamentais: Traçados de paralelas – perpendiculares, bissetriz, construções de ângulos, triângulos, quadriláteros e polígonos. Circunferência – Divisão e tangência. Concordância.	Entrega do projeto a 07/03.
Idem ao 1º bimestre.	Idem ao 1º bimestre.	Maió – Junho (24/04 a 30/06) Entrega do projeto a 05/05.
Solucionar novos problemas aplicando conhecimentos anteriores, que envolvam novas situações.	Segmentos proporcionais e aplicação. Equivalência e Homotetia. Escalas.	Julho – Agosto e Setembro (31/07 a 29/09) Entrega do projeto a 04/08.
Construir com precisão e ordem, utilizando convenientemente o instrumental de desenho. Solucionar problemas aplicando novos conhecimentos.	Curvas usuais e curvas cíclicas. Exercícios especiais que envolvem novos lugares geométricos.	Outubro – novembro (02/10 a 06/12) Entrega do projeto a 03/10.

Fonte: Plano Escolar, 1978, p. 261)

Nos dois primeiros bimestres o conteúdo e os objetivos são os mesmos, desenvolvendo habilidades como “uso correto do instrumento de desenho”, “resolver graficamente construções fundamentais” e conteúdo como “lugares geométricos” e “construções fundamentais”. A partir do terceiro bimestre há um avanço nos objetivos como “solucionar novos problemas”, “novas situações” e “novos conhecimentos”, assim como um avanço nos conteúdos específicos. O Projeto de Ensino não especifica para qual das duas habilitações foram traçados esses objetivos e conteúdo, apenas indica que seriam ministrados na 3ª série.

Porém, a habilitação “Desenhista de Publicidade (Parcial)” apresentava o dobro de créditos semanais para essa disciplina em relação à habilitação “Básica em Química”, além de possuir essa disciplina também na 2ª série. Sendo assim, estranha-se que esse plano tenha sido traçado para as duas habilitações já que há uma disparidade de carga horária assim como os estudantes da habilitação de “Desenhista de Publicidade (Parcial)” já vinham estudando essa disciplina desde a 2ª série. De qualquer forma, como não foi especificado para qual habilitação seriam programados os objetivos e conteúdo dessa disciplina, é possível que o Projeto de Ensino fosse aplicado em ambas as habilitações.

A disciplina “Desenho Técnico Básico” fazia parte do currículo da FPB nos setores primário e secundário. No setor primário era ministrada apenas na 3ª série enquanto no secundário era ministrada na 2ª e 3ª séries. Como as 3ªs séries ainda estavam adotando o currículo em fase de extinção, o Projeto de Ensino a seguir é referente à 2ª série da FPB setor secundário:

Tabela 1.14

Disciplina: Desenho Técnico Básico – 2ª serie setor secundário

Objetivos	Conteúdo	Cronograma
Criar condições para o desenvolvimento do hábito de limpeza, ordem e correção. Levar o aluno a empregar uma caligrafia adequada ao desenho técnico.	Caligrafia técnica: Letra vertical – alfabeto comparado – Palavras – Textos. Letra inclinada em 75% - Letras – Alfabeto comparado – textos.	Fevereiro, Março e Abril (13/02 a 21/04) Entrega do projeto a 07/03.
Desenvolver a capacidade de análise, observação, precisão e raciocínio. Resolver graficamente as construções usando adequadamente o instrumental de desenho.	Construções fundamentais: Traçados de paralelas, perpendiculares, bissetrizes, construção de ângulos, triângulos, quadriláteros, circunferência, tangência e concordância.	Maio – Junho (24/04 a 30/06) Entrega do projeto a 05/05.
Solucionar graficamente problemas aplicando conhecimentos adquiridos anteriormente, e que	Construções fundamentais: Segmentos – estudo completo – escalas.	Julho – Agosto e Setembro (31/07 a 29/09) Entrega do

envolvem novas situações.	Equivalência e Homotetia. Traçado das curvas usuais e cíclicas. Noções de projeção.	projeto a 04/08.
Aplicar os conhecimentos adquiridos, e solidificar as experiências anteriores a fim de que possam servir de base a estudos de formação especial.	Aplicação no Desenho Técnico: Aplicação das construções em cópias de peças e, Desenho projetivo - planta - alçamento e rebatimento.	Outubro – novembro (02/10 a 06/12) Entrega do projeto a 03/10.

Fonte: Plano Escolar, 1978, p.246)

No primeiro bimestre, pretendeu-se trabalhar conteúdos relacionados à organização mínima necessária para aplicação do desenho técnico, como caligrafia técnica objetivando “criar condições para o desenvolvimento do hábito de limpeza, ordem e correção” e “levar o aluno a empregar uma caligrafia adequada ao desenho técnico”. No segundo e terceiro bimestre, os objetivos traçados são exatamente os mesmos traçados para o primeiro, segundo e terceiro bimestre da disciplina “Desenho”, que vimos anteriormente. Isso nos leva a crer que as disciplinas instauradas a partir de 1978 relacionadas às FPBs, como a disciplina de “Desenho Técnico Básico”, tiveram seus objetivos e conteúdos traçados muito próximos de disciplinas que já eram trabalhadas como a de “Desenho”, mesmo porque na maioria das vezes eram os mesmos professores. No caso dessa disciplina uma das professoras também ministrava a disciplina de “Desenho”, e a outra professora apenas essa disciplina. Porém, podemos notar através do objetivo traçado no quarto bimestre, “aplicar os conhecimentos adquiridos, e solidificar as experiências anteriores a fim de que possam servir de base a estudos de formação especial”, que há a preocupação com a integração horizontal do currículo, fornecendo conhecimentos que sirvam de base para os estudos em outras disciplinas da formação especial.

A disciplina “Psicologia” fazia parte dos mínimos profissionalizantes da habilitação “Desenhista de Publicidade (Parcial)”. Essa disciplina era ministrada para as 2^{as} e 3^{as} séries. O projeto de ensino a seguir é referente à 3^a série:

Tabela 1.15

Disciplina: Psicologia – 3^a série – Desenhista de Publicidade

Objetivos	Conteúdo	Cronograma
------------------	-----------------	-------------------

<p>Comparar os diversos conceitos de inteligência.</p> <p>Compreender as fases do desenvolvimento mental e os tipos de aptidões mentais.</p>	<p>1ª unidade: Conflito e ajustamento – (Mecanismos) – (revisão). Discrepâncias de comportamento.</p> <p>2ª unidade: Inteligência – conceituação e desenvolvimento – Tipos – medida.</p>	<p>Fevereiro, Março e Abril (13/02 a 21/04) Entrega do projeto a 07/03.</p>
<p>Comparação das diversas doutrinas a respeito do homem.</p> <p>Compreender e valorizar a psicologia social como básica dentro do curso de desenho de publicidade.</p>	<p>Psicologia social: 1ª unidade: Doutrinas a respeito do homem. Por que psicologia social? Efeitos das contradições de grupos nos julgamentos e atitudes. A doutrina da sugestão.</p>	<p>Maio – Junho (24/04 a 30/06) Entrega do projeto a 05/05.</p>
<p>Analisar a propaganda e compreender sua importância e influência sobre o homem.</p> <p>Compreensão dos fatos sociais condicionantes do homem: respeito e individualidade do outro.</p>	<p>2ª unidade: Algumas observações a respeito da propaganda.</p> <p>3ª unidade: Comportamento do grupo.</p>	<p>Julho – Agosto e Setembro (31/07 a 29/09) Entrega do projeto a 04/08.</p>
<p>Analisar e valorizar as condições sociais mais importantes que estimulam o comportamento do homem.</p>	<p>4ª unidade: Comportamento das multidões. Fenômenos de massa.</p>	<p>Outubro – Novembro (02/10 a 06/12) Entrega do projeto a 03/10.</p>

Fonte: Plano Escolar, 1978, p.264)

Observa-se no primeiro bimestre a introdução de conceitos dos estudos em psicologia, como “inteligência – conceituação e desenvolvimento – tipos – medidas” e “discrepância de comportamentos”, objetivando “comparar os diversos conceitos de inteligência” e “compreender as fases do desenvolvimento mental e os tipos de aptidões mentais”. No

segundo bimestre foi estabelecido conteúdo relacionado à introdução à psicologia social como “efeitos das contradições de grupos nos julgamentos e atitudes” e “a doutrina da sugestão”. Portanto, a disciplina inicia com conceitos gerais da psicologia, no primeiro bimestre, e, no segundo, torna o conteúdo mais específico, relativo à psicologia social, buscando “compreender e valorizar a psicologia social como básica dentro do curso de desenho de publicidade”.

Nos dois últimos bimestres observam-se conteúdos relacionando psicologia social com propaganda, através de conteúdos como “observações a respeito da propaganda”, “comportamento do grupo”, “comportamento das multidões” e “fenômenos de massa”. Tais conteúdos tinham por objetivos “analisar a propaganda e compreender sua importância e influência sobre o homem”, a “compreensão dos fatos sociais condicionantes do homem: respeito e individualidade do outro” e “analisar e valorizar as condições sociais mais importantes que estimulam o comportamento do homem”.

Percebe-se que foram traçados objetivos que visavam relacionar conteúdos da psicologia úteis para a formação dentro da área de Publicidade. Como essa disciplina também compunha os mínimos profissionalizantes de outras habilitações (Administração, Secretariado e Comercialização e Mercadoria), é possível que outras escolas tenham oferecido essa disciplina com conteúdo e objetivos variáveis de acordo com a habilitação pretendida.

A disciplina “Legislação” compunha os mínimos profissionalizantes da habilitação “Básica em Administração”. De acordo com o Parecer CFE 45/72, também compunha os mínimos profissionalizantes das habilitações em “Contabilidade”, “Secretariado” e “Comercialização e Mercadologia”. No caso da escola que estamos analisando, essa disciplina era ministrada apenas na 3ª série da habilitação “Básica em Administração”.

Tabela 1.16

Disciplina: Legislação – 3ª série – Básica em Administração

Objetivos	Conteúdo	Cronograma
O aluno aprenderá a identificar todos os ramos do Direito Público e Privado, bem como o surgimento do direito face às diversificações dos mesmos.	1- Conceituação do Direito face à legislação. 2- Aspectos gerais de Direito e suas divisões.	Fevereiro, Março e Abril (13/02 a 21/04) Entrega do projeto a 07/03.
O aluno identificará as fontes de	1- Fontes de direito.	Maió – Junho

<p>Direito, aprenderá todas as noções de nossa Constituição com o enfoque de 1969, e saberá todos os fundamentos que a rege</p>	<p>2- Definições, divisões e hierarquia. 3- As Constituições do Brasil e a de 1969. 4- Todos os fundamentos.</p>	<p>(24/04 a 30/06) Entrega do projeto a 05/05.</p>
<p>O aluno identificará todos os sistemas de sociedades, composições e formas. O aluno irá saber a validade das notas promissórias, duplicatas, letras de câmbio face à nova legislação. O aluno saberá qual o imposto pertencente à União, aos Estados e Municípios.</p>	<p>1- Sistemas de sociedade – classificação – dissolução e espécie. 2- Papéis comerciais – sistema – emissões e resgates. 3- Impostos e taxas.</p>	<p>Julho – Agosto e Setembro (31/07 a 29/09) Entrega do projeto a 04/08.</p>
<p>O aluno saberá identificar todos os sistemas válidos de procuração, bem como o teor e valor. O aluno irá identificar todas as espécies de crimes existentes contra os poderes públicos e terá noções das contravenções penais.</p>	<p>1- Todo o sistema de procuração e sua validade. 2- Conceito de crime – ação penal – crimes contra o patrimônio – crimes contra a administração pública – contravenções penais.</p>	<p>Outubro – novembro (02/10 a 06/12) Entrega do projeto a 03/10.</p>

Fonte: Plano Escolar, 1978, p. 272)

Nos dois primeiros bimestres, os objetivos e conteúdos trabalhados são relacionados apenas ao Direito e a noções sobre legislação, sem relacionar esses conteúdos com a Administração. Observa-se o estudo dos fundamentos das Constituições do Brasil e a de 1969. A Constituição do Brasil havia sido promulgada em 1967, mas com o afastamento do presidente Artur da Costa e Silva por motivos de saúde, o Brasil foi governado por uma junta militar, que colocou em vigor a Emenda Número 1 à Constituição de 1967, reinterpretando-a, dando origem ao documento de 1969. No terceiro e quarto bimestres, são trabalhados os

conteúdos já relacionados com a Administração, além do aprofundamento dos conhecimentos na área do Direito.

Importante observar que havia apenas um professor que ministrava essa disciplina, e que esse professor também ministrava as disciplinas “Contabilidade Básica” e “Contabilidade Geral”, o que indica que os professores dos Mínimos Profissionalizantes em alguns casos ministravam disciplinas que, embora pertencentes ao mesmo currículo (por exemplo, o currículo da habilitação “Básica em Administração”) possuíam conteúdos distintos entre si, como contabilidade e legislação. Assim, é possível que esses professores não tivessem uma formação específica para ministrar determinadas disciplinas. O fato de o mesmo professor lecionar em disciplinas com conteúdo tão diverso, como contabilidade e legislação, pode ser um indicativo que confirme a hipótese levantada por este trabalho, de que as escolas se adaptaram à norma, utilizando os recursos humanos disponíveis para viabilizar a formação profissionalizante.

Também dentro dos mínimos profissionalizantes da formação em habilitação “Básica em Administração” estava a disciplina “Orientação Ocupacional”. Essa disciplina era ministrada na 2ª e 3ª séries. O projeto de ensino a seguir é referente à 3ª série:

Tabela 1.17

Disciplina: Orientação Ocupacional – 3ª série Básica em Administração

Objetivos	Conteúdo	Cronograma
Demonstrar ao aluno a importância do elemento técnico na Empresa, nas áreas Contábil e departamental. Campo profissional: Atitudes para competir no mercado de trabalho.	1- Trabalhismo e autônomos. 2- Direitos do empregado: FGTS, INPS, IRF, Indenizações. Aviso prévio – Trabalhando e dispensado. 3- Férias. 4- 13º salário – INPS – FGTS - IRF.	Fevereiro, Março e Abril (13/02 a 21/04) Entrega do projeto a 07/03.
Preencher o seu tempo profissionalmente inculcando o senso de responsabilidade e aptidões ocupacionais.	5- Auxílio maternidade – 12 semanas. 6- Horas extras. 7- Gratificações – Prêmios.	Maior – Junho (24/04 a 30/06) Entrega do projeto a 05/05.

	8- Trabalhador autônomo. 9- Fretes e carretos. 10- Retiradas pro labore.	
Idem aos semestres anteriores.	Guias de recolhimento: 11- INPS. 12- FGTS. 13- DARF. 14- I.S.S. 15- I. Sindical. 16- RAIS. 17- Relação 2/3 18- Relação empregados demitidos e admitidos. 19- Dipam	Julho – Agosto e Setembro (31/07 a 29/09) Entrega do projeto a 04/08.
Idem aos semestres anteriores.	Rotinas de escritório: 20- Emissão de notas fiscais 21- Guias de ICM e IPI Faturamento. 22- Arquivamento, fichário, etc.	Outubro – novembro (02/10 a 06/12) Entrega do projeto a 03/10.

Fonte: Plano Escolar, 1978, p. 271

Analisando o Parecer CFE 4491/75 que criou a habilitação “Básica em Administração”, encontramos já delimitadas quais seriam as disciplinas que compunham os Mínimos Profissionalizantes, e quais seriam seus objetivos. Em relação à disciplina “Orientação Ocupacional”, a descrição do Parecer diz que a disciplina “ensejará que o professor oriente a turma em trabalhos especificamente de caráter empresarial, incluindo práticas em máquinas de escrever, calculadoras e duplicadoras etc.”. Percebe-se que os objetivos traçados pelo projeto de ensino estão em consonância com o que foi proposto pelo Parecer. Os conteúdos incluem conhecimentos sobre a legislação trabalhista e rotina de escritório. O projeto não comenta sobre aulas práticas, uso de máquinas de escrever ou calculadoras. Ao analisar também o Plano Escolar, percebe-se que não foram especificados quais materiais para aulas práticas a escola possuía, ou quais estariam em falta.

No Plano Escolar, a diretora indica que “os professores de Administração sentem dificuldade com a falta de entrosamento com a matemática (conhecimento de desenho gráfico, e matemática financeira e comercial), bem como Português, técnica de redação (falta de uso de vocabulários comerciais e correspondência)”. A partir disso, percebe-se que para que o aluno obtivesse bom desempenho em determinadas disciplinas profissionalizantes, era necessário ter sólidos conhecimentos de conteúdos da Educação Geral, como a Matemática e o Português. Ou seja, o desempenho nas disciplinas profissionalizantes dependia do bom desempenho nas disciplinas gerais, assim como do entrosamento com elas, daí a importância da organização horizontal do currículo.

A disciplina “Processos Químicos Industriais” fazia parte dos Mínimos Profissionalizantes da habilitação “Básica em Química”, sendo ministrada na 2ª e 3ª séries. O projeto de ensino a seguir é referente à 3ª série:

Tabela 1.18

Disciplina: Processos Químicos Industriais – 3ª série – Básica em Química

Objetivos	Conteúdo	Cronograma
<p>Ao final de cada bimestre os alunos deverão ser capazes de:</p> <p>Citar algumas indústrias e finalidades.</p> <p>Caracterizar: Hidrogênio – Halogênio – Oxigênio – Enxofre, com o objetivo básico do estudo da química, bem como citar processos, propriedades e seus usos.</p>	<p>Generalidades – Indústrias – Finalidade – Histórico.</p> <p>Indústrias químicas básicas:</p> <p>Estudo do Hidrogênio – Halogênios – Oxigênio – Ozônio.</p> <p>Enxofre e seus derivados – Piritas – Processo de extração – Processo “Fasch”.</p> <p>Retinação do enxofre</p>	<p>Fevereiro, Março e Abril (13/02 a 21/04)</p> <p>Entrega do projeto a 07/03.</p>
<p>Escrever reações associadas ao nome do processo de produção do ácido sulfuroso e do gás sulfuroso e citar seus usos.</p> <p>Citar algumas das tecnologias comuns utilizadas da fabricação do ácido</p>	<p>Produção de gás sulfuroso.</p> <p>Queima do enxofre: aparelhagem, temperatura na câmara de combustão.</p> <p>Queima de pirita. – Fornos</p>	<p>Maió – Junho (24/04 a 30/06)</p> <p>Entrega do projeto a 05/05.</p>

sulfúrico.	para a queima. Derivados do ácido sulfuroso. Ácido sulfúrico – tecnologia – princípios gerais de fabricação.	
Escrever reações associadas ao processo de produção do ácido sulfúrico e citar seus usos. Citar algumas das tecnologias e caracterizar a substância nitrogênio. Citar os seus usos e descrever as reações importantes dos principais sais nitrogenosos.	Ácido sulfúrico. Processos de câmaras, concentração de ácido sulfúrico – acessórios. Processo de contatos – catalizadores – marcha do processo. Nitrogênio – nitrato de sódio – extração e tratamento do caliche.	Julho – Agosto e Setembro (31/07 a 29/09) Entrega do projeto a 04/08.
Escrever reações associadas aos processos de produção industrial do ácido nítrico, as técnicas empregadas e seus usos. Citar e escrever reações importantes de alguns sais, bases, óxidos e ácidos como ácido clorídrico. Citar algumas das tecnologias empregadas na indústria de cal e cimento.	Ácido nítrico – Tecnologia – Processo. Valertinier, processo de síntese. Indústria do amoníaco – Produção de ácido nítrico de síntese. Estudo do cloreto de sódio – carbonato de sódio – soda cáustica – ácido clorídrico. Indústria de cal – cimento – mat. prima, etc.	Outubro – novembro (02/10 a 06/12) Entrega do projeto a 03/10.

Fonte: Plano Escolar, 1978, p.277

Percebe-se haver objetivos e conteúdo bastante variados relacionados à indústria química. Apesar das habilitações básicas apresentarem conteúdos profissionalizantes menos específicos do que as habilitações plenas e parciais, a disciplina “Processos Químicos

Industriais” compunha os Mínimos Profissionalizantes, desenvolvendo conhecimentos específicos da química relacionados com a indústria.

No Plano Escolar também foi indicada a necessidade do entrosamento entre as disciplinas gerais e as profissionalizantes, sobretudo na área da Química. A diretora reporta a necessidade de “promover maior integração entre a Física, Química, Matemática e Biologia, para que se faça um planejamento mais real”. Ela prossegue dizendo que “a falta de conhecimento de determinado conteúdo de Química, nas 2^{as} séries é desastroso, assim como a falta de raciocínio lógico e de conhecimentos básicos de Matemática (operações fundamentais – sistema métrico de unidade – números decimais – frações – proporções, etc.), são prejudiciais na Física e na Química”. A necessidade do entrosamento entre as disciplinas da Formação Especial com as da Educação Geral é evidente nesses registros.

A disciplina “Noções Básicas de Zootecnia e Agricultura” integrava o currículo da FPB do setor primário, sendo lecionada na 1^a e 2^a séries. O projeto de ensino a seguir foi elaborado para a 2^a série do ensino médio:

Tabela 1.19

Disciplina: Noções Básicas de Zootecnia e Agricultura – 2^a série

Objetivos	Conteúdo	Cronograma
<p>Analisar as interações de uma população com o meio e com outras populações.</p> <p>Conceituar o indivíduo, população, espécie.</p> <p>Reconhecer os principais ecossistemas.</p> <p>Analisar as relações entre os componentes básicos dos sistemas.</p> <p>Conceituar a sucessão no espaço e no tempo.</p>	<p>Noções básicas de ecologia: cadeias alimentares, pirâmides ecológicas, ciclos bioquímicos.</p> <p>Ecossistemas marinhos, água doce e terrestre.</p> <p>Sucessões ecológicas.</p>	<p>Fevereiro, Março e Abril (13/02 a 21/04)</p> <p>Entrega do projeto a 07/03.</p>
<p>Reconhecer a importância do solo para a sobrevivência de vegetais e animais.</p>	<p>Estudo do solo:</p> <p>Importância,</p> <p>Intemperismo,</p>	<p>Maió – Junho (24/04 a 30/06)</p> <p>Entrega do projeto a 05/05.</p>

<p>Caracterizar os diversos tipos de intemperismo.</p> <p>Analisar o perfil dos diversos tipos de solo bem como sua morfologia.</p> <p>Reconhecer os constituintes do solo.</p>	<p>Perfil, Morfologia, Constituintes.</p>	
<p>Analisar os fatores de formação do solo.</p> <p>Avaliar os processos de conservação.</p> <p>Reconhecer as vantagens e desvantagens do pasteio.</p> <p>Reconhecer os principais tipos de adubação do solo dentro de suas carências.</p> <p>Analisar florestas e reflorestamento.</p> <p>Reconhecer as vantagens do controle biológico nas pragas da agricultura.</p>	<p>Fatores de formação do solo: Classificação.</p> <p>Conservação – erosão, práticas de conservação, pastagens, adubação, florestas e reflorestamentos.</p> <p>Controle químico e biológico das pragas da agricultura.</p> <p>Aproveitamento dos desertos para a agricultura.</p>	<p>Julho – Agosto e Setembro (31/07 a 29/09)</p> <p>Entrega do projeto a 04/08.</p>
<p>Reconhecer o processo de organização dos seres pluricelulares: vegetais e animais.</p> <p>Analisar os processos de homeostase e regulação.</p>	<p>Noções básicas sobre os sistemas de nutrição, trocas gasosas, transporte, excreção, revestimento e proteção, suporte e movimentação.</p> <p>Homeostase e regulação.</p>	<p>Outubro – Novembro (02/10 a 06/12)</p> <p>Entrega do projeto a 03/10.</p>

Fonte: Plano Escolar, 1978, p. 244

Observam-se conteúdos como “noções básicas de ecologia”, “estudo do solo”, “fatores da formação do solo”, entre outros, todos ligados diretamente a estudos da Zootecnia e Agricultura. Conforme o Plano Escolar, apenas uma professora lecionava essa disciplina na escola, a mesma professora que lecionava a disciplina “Biologia Celular – Genética”.

O Plano Escolar permite-nos chegar a algumas conclusões em relação à implantação do ensino profissionalizante de acordo com a lei 5692/71 na E.E.S.G Dr. Carlos Augusto Villalva Junior. A primeira é que a única habilitação que estava de acordo com o Parecer CFE 45/72 era a de “Desenhista de Publicidade”, oferecida em caráter “parcial”, pois a escola não conseguia oferecer os mínimos profissionalizantes necessários para completar a formação de Técnico. A segunda conclusão é que a escola optou por implementar habilitações básicas, em Química e Administração. Pelas informações presentes no Plano Escolar, não é possível identificar quais as habilitações eram oferecidas antes de 1975, ano em que foram criadas as habilitações básicas. A terceira conclusão é que, apenas dois anos depois, a escola novamente altera o próprio currículo, extinguindo as três habilitações profissionais e substituindo-as pelas “Formações Profissionalizantes Básicas”, habilitações profissionais que foram instituídas pelo Conselho Estadual de Educação, e que possuíam apenas validade regional.

Pelas três conclusões enunciadas acima, podemos confirmar a hipótese de que a escola enfrentava dificuldades em estabelecer a formação profissionalizante, pois além de oferecer habilitações “parciais” e habilitações “básicas”, a escola alterou o currículo profissionalizante assim que teve a oportunidade de instituir as FPBs. Caso a escola tivesse obtido êxito em estabelecer cursos profissionalizantes com habilitações plenas, que formassem Técnicos, provavelmente teria mantido o currículo tal como era. Outras informações presentes do Plano Escolar também confirmam a dificuldade em implantar a reforma, quando mesmo oferecendo habilitações “básicas” e “parciais”, a escola operava com os “mínimos estabelecidos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ruptura político-institucional com o golpe militar de 1964, que criou condições para a instauração da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), gerou reflexos na política educacional do país. Embasada na Teoria do Capital Humano e na influência dos Estados Unidos através dos Acordos MEC-USAID, a política educacional para o ensino básico durante os governos militares buscou a profissionalização do 2º grau. Nas intenções manifestas, os idealizadores da lei 5692/71 defenderam uma escola única, de formação integral, que educasse a “cabeça” e as “mãos”, que preparasse o jovem tanto para o debate intelectual quanto para o mundo do trabalho. As emendas do Congresso Nacional ao anteprojeto do Grupo de Trabalho da lei 5692/71 reforçaram a política de “terminalidade” do 2º grau, privilegiando a parte de Formação Especial, relegando mais importância à formação das “mãos”, em detrimento da formação humanista e intelectual (cuidar da “cabeça”), de modo a reforçar a política de profissionalização.

Com a promulgação da lei 5692/71, em 11 de agosto de 1971, o CFE passa a interpretá-la. Por meio da análise aqui procedida dos Pareceres, Indicações e Deliberações, percebeu-se a grande importância do CFE como órgão que normatiza e centraliza decisões, estabelecendo diretrizes para a implantação progressiva da reforma. O Parecer CFE 45/72 interpreta a qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau de modo que entende por habilitação profissional a formação de Técnicos e Auxiliares. Além de reforçar a política de “terminalidade”, o Conselho alinha o entendimento de formação profissional à formação técnica. Três anos depois, o mesmo Conselho reinterpreta o entendimento de habilitação profissional para o 2º grau através do Parecer CFE 76/75, sem revogar o anterior, passando a entender a formação profissional em sentido mais flexível, e não tão específico, criando as habilitações básicas federais, com carga horária de ensino profissionalizante reduzida. No Estado de São Paulo, as FPBs foram amplamente difundidas nas escolas da rede oficial de ensino.

Através da análise da relação das habilitações profissionais plenas e parciais oferecidas pelas escolas públicas e particulares no Estado de São Paulo em 1981, publicado pelo Centro de Informações Educacionais da Secretaria da Educação, percebeu-se o predomínio dessas habilitações em escolas particulares, além da majoritária presença de habilitações ligadas ao setor terciário.

A análise do Plano Escolar da E.E.S.G Dr. Carlos Augusto Villalva Jr. indicou que naquele estabelecimento de ensino foram instaladas uma habilitação parcial e duas habilitações básicas federais, que foram substituídas pelas FPBs dos três setores da economia. Essa substituição teria ocorrido de maneira gradual. A análise dos projetos de ensino indica a preocupação com a organização horizontal do currículo, integrando conteúdos e relacionando-os com as diversas disciplinas.

Ao longo deste trabalho, concluímos que a disseminação do ensino profissionalizante a partir da lei 5692/71 ocorreu de maneira diversa de acordo com o período histórico e com a região. Inicialmente, optou-se por habilitações plenas e parciais, que logo foram substituídas pelas habilitações básicas, sem contudo extinguir as anteriores. No Estado de São Paulo, as habilitações básicas divididas por setores da economia caracterizaram a disseminação da profissionalização nas escolas da rede oficial a partir de 1977.

DOCUMENTAÇÃO

Relação das habilitações profissionais oferecidas pelas escolas de 1º e 2º graus das redes oficial e particulares. In: *Arquivo Público do Estado de São Paulo, Acervo da Biblioteca/Hemeroteca, caixa 4 da Secretaria da Educação*, 1981.

Plano Escolar de 1978 da E.E. Dr. Carlos Augusto Villalva Júnior. Essa documentação se encontra na instituição de ensino.

Certificado de Conclusão do 2º grau expedido pela E. E. Rui Bloem, 1980.

BIBLIOGRAFIA

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

BATISTELLA, Alessandro. Um conceito em reflexão: o “populismo” e a sua operacionalidade. *Revista Latino-Americana de História*, v. 1, nº. 3, Edição Especial – Lugares da História do Trabalho, pp.468-484, março de 2012.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. *Agência Senado*, 03 mar. 2017. Disponível em: <
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em 20 nov. 2018.

BUFFA, Ester, NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHAGAS, Valnir. *Articulação da escola média com a superior* (indicação nº 48 do CFE aprovada em 15 dez. 1967). 2. ed. Rio de Janeiro: MEC, Conselho Federal de Educação, 1968. 30p. *Separata de Documenta*, Rio de Janeiro, n. 79, pp. 92-115, dez. 1967.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 03/77. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, p. 260-261, 1980.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 27/71. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, p. 237-238.

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 18/72. *ACTA, Revista do Conselho Estadual de Educação*, São Paulo, v.9, nº 33, pp. 10-11, 1972.

_____. Conselho Estadual de Educação. Processo nº 1302/72. *ACTA, Revista do Conselho Estadual de Educação*, São Paulo, v.9, nº 30, pp. 11-12, 32-37, 1972.

_____. Conselho Estadual de Educação. Processo nº 1469/71. *ACTA, Revista do Conselho Estadual de Educação*, São Paulo, v.9, nº 30, pp. 231-235, 1972.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853/71. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, pp. 37-57, 1980.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 45/72. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, pp. 65-86, 1980.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 76/75. In: *Documenta*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação do CFE, nº 170, pp. 24-44, 1975.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 349/72. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, pp. 137-158, 1980.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 8/71. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, pp. 59-61, 1980.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2/72. In: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, pp. 87-123, 1980.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1980.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *A profissionalização do ensino na Lei nº 5692/71*. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP/ Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DALRI, Vera Regina, MENEGHEL, Stela Maria. Caminhos percorridos pelo ensino médio. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 27 de outubro de 2009 – PUCPR*. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3294_1919.pdf>. Acesso em 27 jul. 2018.

GALLEGO, Elaine, UTAGAWA, Maria, CAMARGO, Nilza. Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas. In: MORAES, Carmen, ALVEZ, Júlia (orgs.). *Contribuição à pesquisa do ensino técnico no Estado de São Paulo: Inventário de Fontes Documentais*. São Paulo: Centro Paula e Souza, 2002.

GERMANO, José. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GONÇALVES, Nadia e RANZI, Serlei (orgs.). *Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)*. Curitiba: UFPR, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

MANFREDI, Silva Maria. *Educação profissional do Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, M. do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. *História da Educação*, v.9, n. 18, pp.71-81, 2005.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. 19ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. *Resolução nº 11*, de 27 de janeiro de 1978. Dispõe sobre autorização de funcionamento de habilitação profissional e de Formação Profissionalizante Básica, em nível de 2º grau, nas escolas da rede oficial de ensino da região metropolitana da grande São Paulo e do interior. Disponível em: <http://www.memorias.cpsctec.com.br/pub_legislacao.php>. Acesso em 27 jan. 2019.

SILVIA, De Plácio (autor), SLAIBI FILHO, Nagib e CARVALHO, Gláucia (atualizadores). *Vocabulário Jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

SÃO PAULO. *ACTA, Revista do Conselho Estadual de Educação*, São Paulo, v.8, nº 27, 1971.

_____. *ACTA, Revista do Conselho Estadual de Educação*, São Paulo, v.8, nº 28, 1971.

_____. *ACTA, Revista do Conselho Estadual de Educação*, São Paulo, v.9, nº 30, 1972.

_____. *ACTA, Revista do Conselho Estadual de Educação*, São Paulo, v.9, nº 33, 1972.

WARDE, Mirian Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. 3ª edição. São Paulo: Moraes, 1983.

SPOSITO, Marília. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em*

São Paulo. São Paulo: Loyola, 1992.

ZANETTIC, João. Implicações da Lei 5692 no Ensino de 1º e 2º Graus. *Linha D'Água*, v.0, n. 3, pp.37-46, 01 abr. 1983.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. *Lei nº 5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 12 ago. 1971.

BRASIL. *Decreto nº 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: Diário Oficial da União, 26 set. 1909.

_____. *Decreto nº 7.400*, de 30 de dezembro de 1975. Estabelece a estrutura da rede oficial de ensino do Estado e dá providências correlatas. Brasília: Diário Oficial da União, 31 dez. 1975.

_____. *O Decreto-lei nº 869*, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 15 set. 1969.