

O espelho de duas faces: implementação da lei 5.692/71 para o ensino secundário no Paraná

Telma Faltz Valério*

Resumo

O trabalho procura discutir, através da análise de uma documentação oriunda de fontes bibliográficas e orais, como o processo de implementação da lei 5.692/71 para o ensino de segundo grau ressoou no imaginário e nas ações dos Diretores e Professores das escolas e Funcionários da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Como prescrição educacional, a presente lei significou avanços, retrocessos e comportou uma dispersão discursiva que ganhava matizes diferenciados nos tempos e lugares onde ressoava. Pretendendo mais que definir novos padrões educacionais, tinha como prescrição educacional novas formas de intervenção sobre a vida pública e privada dos agentes sociais. As preocupações dos militares com os rumos do país balizado no projeto de modernização, industrialização e desenvolvimento nacional, formam um conjunto de intentos que procurou efetivar-se por meio de prescrições educacionais, formas e ritos concretizados na escola.

Palavras-chave: Ditadura militar; lei 5.692/71; educação; ensino de segundo grau.

Mirror of two faces: implementation of law 5.692/71 in high school education in the state of Paraná

Abstract

This study aims at examining how the process of implementation of law 5.692/71 in high school education echoed in the imaginary and actions of principals, educators and Secretariat of Education of the State of Paraná civil servants. (SEED). To achieve this goal, some documents originating from verbal and bibliographical sources were consulted. As educational prescription, the present law meant advancement, setbacks, and held a discursive dissemination that has achieved distinguished nuances in times and places where it has echoed. Intending more than defining new educational standards, it had new perspectives of intervention on social agents' public and private lives as educational prescription. The concerns of the military with the direction the country was heading, delimited with modernization project, industrialization and national development, form a set of intentions that tried to be accomplished by means of educational prescriptions, forms and rites carried out in educational institutes.

Keywords: Military dictatorship; law 5.692/71; education; high-school teaching.

Introdução: contexto e ideário político

Em 11 de agosto de 1971, o presidente Emílio Garrastazu Médici assinou a lei 5.692 que reformava o ensino de primeiro e segundo grau no Brasil. Esta lei visava o ensino profissionalizante e este estudo pretende discutir os propósitos e o êxito deste intento nos limites do estado do Paraná.

Este fato se deu em um período político de exceção quando a repressão era a palavra de ordem. Essa palavra caracterizava e resumia a sensação política no Brasil. No entanto, o fato de o período ser marcado pelo regime ditatorial não determinava, ato contínuo, a ausência de disputa pelo poder político entre

grupos rivais naquele período, pois, a inexistência de uma autêntica democracia não significava a ausência de disputas ou mesmo de acomodações políticas, e nem que estas fossem restritas ao âmbito militar.

Nesta pesquisa buscou-se esclarecer quais as principais características norteadoras do Estado ditatorial, que conformou as práticas educacionais. Neste levantamento constatou-se que também ele sofreu resistência dos encarregados de tornar efetiva a lei do regime no cotidiano do ambiente escolar.

Quanto aos autores que escreveram sobre o regime temos: Borges (1999), Cardoso (1982), Collier (1982), Martins Filho (1999), O'Donnell (1980), Poulantzas (1977) e Schwartzman (1988) e

* Endereço eletrônico: valerio.telma@gmail.com

eles unânimes caracterizam o Estado brasileiro do período como *autoritário*¹. No entanto, dialeticamente, mesmo sem contestar tantos e tais autores, este trabalho buscou também compreender os reflexos desse regime sobre a vida individual dos cidadãos que apresentam um olhar diferenciado quanto aquele período.

O Estado de Exceção se caracterizou pela presença dos militares no poder e por visar tolher o cidadão dos direitos naturalmente cedidos por um Estado de Direito². Para tanto os Atos Institucionais foram baixados e se tornaram o instrumento para a constante vigilância e opressão dos cidadãos que fossem suspeitos de subversão.

Constituíram-se em decretos que serviam como mecanismos de legitimação e legalização das ações espúrias dos militares, estabelecendo diversos poderes extraconstitucionais. Foram, portanto, um mecanismo para manter a legalidade de atos ilícitos.

Entre as medidas previstas nesses Atos Institucionais, estavam a criação de comissões especiais de inquérito, a serem instauradas em todos os níveis de governo, dos ministérios, e das universidades.

Os inquéritos policiais e militares deveriam investigar as atividades de funcionários civis e militares independentemente dos cargos que ocupassem. Deveriam ainda investigar a população em geral, objetivando a identificação dos que estivessem ligados a atividades subversivas. Os suspeitos de atividades subversivas seriam presos, torturados, extraditados ou, às vezes, até exterminados sumariamente. Isto na prática e não na letra.

No entanto, além desses mecanismos de opressão, o Estado de Exceção utilizou diversos instrumentos no intento de impedir qualquer participação ou representação política dos cidadãos. Esses mecanismos eram aplicados de forma tácita, eram apenas mostrados para a população como regras necessárias para a boa organização do sistema social. Entre os principais recursos coercitivos estavam a propaganda, a educação escolar, a burocracia e, falhando estes, a violência física.

A propaganda foi uma das principais armas de boa parte dos regimes autoritários e totalitários ao longo do século XX. A partir dos meios de comunicação de massa, pretendia-se garantir o apoio popular suficiente para que o governo militar tivesse legitimidade. Geralmente, as campanhas de propaganda dos regimes totalitários tinham um forte apelo nacionalista. Esse meio constituiu-se num importante instrumento do Estado de Exceção, pois tornava possível suprimir parte da liberdade da população sem recorrer à violência, fazendo com que

o apoio ao regime fosse a melhor garantia da sua lealdade aos governantes.

Conforme nos mostra Berg (2002, p. 56), a propaganda buscava não o enaltecimento do regime, mas o de valores:

falava-se em mobilizar a juventude, em fortalecer o caráter nacional, em estimular o amor à pátria, a coesão familiar; a dedicação ao trabalho, a confiança no governo e a vontade de participação.

Entre os autores estudiosos sobre o assunto, tais como Rezende (2001) e Toledo (1978), é comum a assertiva de que essa ideologia encobria a violência dos encarceramentos, das perseguições e dos extermínios. Convivia-se em um ambiente de crimes, mas parte da população não tinha consciência destes fatos neste período. O cidadão comum, em geral, não sabia o que de fato estava acontecendo e não compreendia o contexto político em sua dimensão ampla.

Em seu estudo sobre as favelas do Rio de Janeiro, Perlman³ (1977, p. 215) revelou que, até mesmo entre o grupo de marginalizados, 80% manifestavam aceitação do governo de então. Tal fato decorria, segundo a explicação da autora, de uma campanha publicitária de Educação Moral e Cívica que já vinha sendo empreendida, havia tempo, no sentido de

[...] encorajar o sentimento patriótico. Além de todos os graus de ensino, um dos elementos da campanha é a intensa distribuição de flâmulas, bandeiras e decalques com dizeres “Segurança, “Brasil, Ame-o ou Deixe-o”, ou simplesmente “Pode contar comigo”. É freqüente a propaganda pelo rádio, televisão e jornais, sobre a glória e o progresso da nação. Os maiores especialistas do mundo inteiro foram contratados para elaborar este material publicitário (Ibidem, p. 219).

Portanto, pode-se dizer que o Estado de Exceção foi, em termos, consentido por boa parte da população brasileira, que assumia – conforme assinalam alguns estudos – uma postura de submissão às autoridades governamentais e de conformismo ante os fatos políticos do país (Perlman, p. 218).

Todavia, Perlman explica que esse comportamento deve ser percebido menos como um sinal de ignorância popular, e mais como uma forma de sobrevivência. Tais atitudes eram, segundo a autora, “realistas”, pois se encontravam fundamentadas

numa realidade política de opressão e de resistência a qualquer movimento popular. Não demonstravam apatia ou ignorância, mas uma compreensão aguda daquele contexto sociopolítico. Conforme a autora, o próprio fato de os indivíduos reconhecerem sua vulnerabilidade “era em si mesmo um sinal de astúcia política” (Ibidem, p. 228). Nota-se, portanto, que eram poucos aqueles que estavam realmente dispostos a assumir riscos extremos ou a acalentar ilusões ideológicas.

Além daqueles que se eximiam das discussões políticas, outros não viam motivos suficientes para se opor ao sistema vigente. Isso pode ser identificado nas falas de alguns indivíduos entrevistados, que lembram do governo da década de 1970 com certo saudosismo. Pois, para uma maior aproximação com a época neste estudo buscou-se entrevistar professores, diretores e membros da SEED que viveram o processo de implementação da lei 5.692/71 no estado do Paraná.

De acordo com um dos entrevistados que foi militar de carreira e professor:

Os mais velhos são saudosistas porque estes passeavam onde queriam, as casas não possuíam grades, a roupa dormia no varal. Se torturavam não sei, mas tínhamos tudo e havia tranquilidade. A ditadura não é boa, mas hoje temos tecnologias fabulosas e não somos felizes, saímos com medo e voltamos com medo, nos protegemos de todas as formas.

Além de boa parte da população não fazer objeções ao regime militar, houve ainda aqueles que o apoiaram, isto foi crucial para a projeção de suas idéias-base.

Ainda que se considere todo o movimento de resistência ao regime político em questão – mobilizado por intelectuais e outras diligências da oposição política – o Estado de Exceção brasileiro tornou-se possível pelo consentimento de uma *massa*. Esse conjunto de pessoas, conforme caracteriza Arendt (2004, p. 36), não compõe uma organização com um mesmo objetivo, seja pelo seu número ou pela sua indiferença. Como explica a autora, potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes que nunca se filiam a um partido, a um sindicato ou a qualquer tipo de organização que lhes exija uma atitude política.

Diante dessa massa de indivíduos desmobilizados politicamente, a educação e, mais propriamente, o ambiente escolar foi compreendido, pelos militares como importante meio de controle social, haja vista que por meio deste educavam-se os futuros cidadãos. No ambiente escolar do período, as

escolas públicas deveriam funcionar como modelos de ordem e disciplina. Esse civismo se diferenciava do cívico militar, até porque quem ministrava aos alunos a prática cívica eram os próprios professores. Em consonância com esses objetivos, fazia-se o culto à bandeira, organizavam-se os alunos em filas para a entrada em sala de aula, exigia-se o uso do uniforme escolar, etc. Dessa forma, dava-se o treinamento da obediência às regras e à ordem, muitas vezes, compreendida pela comunidade das escolas como questão importante de respeito, de bons modos e de asseio.

A propaganda e a disciplinarização escolar constituíam parte da campanha de aceitação pública do estado militar. Quando esses meios falhavam, apelava-se para a violência, psicológica e/ou física.

A violência (sobretudo a física) aplicada pelo governo contra a população tornou-se mais intensa no período pós-1968, principalmente depois da decretação do Ato Institucional nº 5, que enrijeceu a posição dos militares contra aqueles que eram resistentes quanto a aceitação daquele governo. Em nome da moral e dos bons costumes, prendiam-se e matavam-se funcionários, líderes influentes e pessoas comuns contrárias ao regime, fazendo com que a população se conscientizasse do perigo que representava apoiar os grupos e partidos de oposição. Portanto, na compreensão dos militares, para haver ordem pública, a *ordem política* deveria ser mantida.

Outra característica marcante do Estado de Exceção é a organização do poder por meio de uma hierarquia “flutuante”. Essa flutuação era comum àquele governo. A adição de novas camadas hierárquicas, mudanças de autoridades e estabelecimento de novos centros de controle para “controlar os controladores” (Alves, 2005, p. 419). Esse aspecto concede àquele Estado a falsa idéia de descentralização de poderes, pois se criou uma grande variedade de órgãos administrativos que apoiavam o regime de governo e ajudavam a controlar aqueles que se afastavam dos contornos objetivados pelo regime.

Essa concentração burocrática e centralizada do poder permitiu uma integração vertical entre as estruturas do Estado e seus aparelhos administrativos, dando a idéia da existência de uma estrutura coesa e harmônica. Ou seja, as decisões vinham de cima para baixo.

Essa burocratização também foi estabelecida no setor educativo, o qual foi subdividido em diversas secretarias, o que fica evidente no relato do entrevistado 8, que foi professor no período:

Com a implementação da lei 5.692, começou também uma burocratização muito grande na

educação. Para um processo ser aprovado, deveria passar por diversos departamentos para confiabilidade. Antes era simples, você se dirigia a um único departamento.

A credulidade dos simpatizantes desse sistema foi a força motriz para a divulgação e reprodução da ideologia que embasa o Estado de Exceção. Além da violência e da propaganda, esse regime tomou como base uma das teorias econômicas mais pujantes da época, qual seja, a Teoria do Capital Humano (TCH).

Antes de abordá-la, contudo, cabe ressaltar que os elementos ideológicos discutidos foram difundidos entre as massas e ganharam força, até se tornarem parte do cotidiano do indivíduo comum. A coerção passou, então, a estar veladamente nas mensagens, nas placas, nas notícias, nos costumes, na fala enfim, no inconsciente coletivo.

A teoria do capital humano (TCH) e educação

A TCH foi elaborada por um grupo de norte-americanos em 1950, coordenados por Theodore W. Schultz, que buscava explicar os principais motivos para as variações de níveis de desenvolvimento socioeconômico entre os países.

De acordo com os princípios de Schultz, a relação dada entre qualificação, força de trabalho e crescimento econômico é direta, na medida em que a aquisição de conhecimentos levaria ao aumento de produtividade, à elevação de renda do trabalhador e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Portanto, segundo essa teoria, devido a aquisição de conhecimento, os indivíduos podiam se tornar detentores de capacidades economicamente valiosas, ou seja, de *know-how*. Quanto maior a formação do trabalhador, mais elevada seria sua habilidade cognitiva e produtiva. A fusão do conhecimento com a capacidade de produção, portanto, constituir-se-ia numa importante alternativa para a ampliação das taxas de lucro do capital nacional.

Conforme depreendido das fontes e de autores como Kuenzer (1992), seguindo essa lógica, as autoridades governamentais consideraram o investimento no fator humano um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e para a superação do atraso econômico nacional. Parcelas importantes dos gastos com consumo pessoal passaram a ser vistas como sinônimo de investimento em capital humano.

Portanto, no intento de transformação social e econômica que possibilitasse ao país a projeção internacional o então Presidente da República Emílio G. Médici, sancionou, em 11 de agosto de 1971, a lei 5.692/71 que reformou o ensino de primeiro e de segundo graus⁴.

Um dos principais intentos da reformulação da

lei estava no sentido de banir a dualidade do ensino, ou seja, fazer com que a escola não mais formasse dois tipos de aluno: o da elite que visava o vestibular, e o das massas, desejoso de sua breve incorporação ao mercado de trabalho. Para tanto, foi estabelecida a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, assim, todos teriam uma única trajetória de formação, eminentemente técnica, que, supostamente, daria iguais condições de trabalho a todos.

Nessa reforma educacional, buscou-se também o reordenamento do núcleo comum dos currículos para todos os estabelecimentos escolares do país. Medida que visava garantir um mínimo de unicidade no ensino em todo o território brasileiro. Paralelamente a essa uniformização curricular, previa-se que as escolas também estivessem ligadas às características específicas da comunidade/região em que estivessem inseridas. A parte diversificada do currículo (com características regionais) ficou sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação de cada estado (CEE) e da Secretaria Estadual de Educação (SEED) no Paraná.

Alguns autores da historiografia brasileira do período tecem veementes críticas a esta reforma por refletir as características do mercado internacional contempladas na TCH.

Realmente, como no final da década de 1950, no governo Kubitschek, o Brasil havia feito uma grande abertura ao capital internacional, especialmente à indústria automobilística que atendia o mercado externo e exportava fortemente valendo-se da grande força de mão de obra a baixo custo que aqui encontrava. O país no final da década de 1960 entrou em forte crescimento econômico chegando no limiar da década de 1970 já naquela euforia que ficou consagrada como “milagre brasileiro” que era um crescimento econômico avizinhandando a casa dos dois dígitos.

Ora, este movimento afoitou os ânimos dos empresários que demandavam mais e mais mão de obra, mas mão de obra com qualificação, algo que o Brasil já não podia mais ofertar. Foi sob pressão deste Lobby que o governo viu-se obrigado a dar a guinada rápida, trocando a formação cidadã pela formação operária através da lei 5.692/71.

No entanto, apesar de procurar atender o capital internacional, acabou por representar também os auspícios de parte substantiva da população que ansiava por uma formação que lhes oportunizasse o ingresso ao mercado de trabalho. O que se torna evidente no relato do entrevistado 7, professor no período:

No início, a organização do curso causou certa agitação tanto para professores como para os pais e alunos, mas os pais sempre gostaram da idéia do curso técnico, pois viam seus filhos iniciarem no mercado de

trabalho por meio dos estágios que no período eram obrigatórios, que abria essa possibilidade de efetivação nas empresas. Sua visão de mundo era diferente daquelas da grande maioria dos antigos cursos de educação geral, tanto é que o maior índice de aprovação no vestibular da UFPR foi de alunos oriundos dos cursos técnicos. Dessa forma, quando da sua extinção, muitos professores se posicionaram contra o fechamento.

A oportunidade de uma formação técnica trouxe importantes benefícios, especialmente aos extratos baixos da população.

Prescrições de implementação: o caso paranaense

Para que as prescrições presentes na lei ganhassem o relevo pretendido o Secretário de Educação do Paraná na época, criou o Grupo de Assessoramento e Planejamento (GAP), que desenvolveu um planejamento de implementação da reforma. Entre os aspectos estratégicos apontados pelo grupo destacaram-se:

- a) estancar a expansão desordenada de cursos;
- b) aglutinar recursos em unidades maiores de atendimento regional e redução dos custos de manutenção;
- c) programar áreas de habilitação profissional segundo as demandas do mercado de trabalho;
- d) elevar os padrões qualitativos do ensino de segundo grau, atendendo às exigências de melhor formação cultural do adolescente.

Como princípios ordenadores desses projetos, foi adotada uma política baseada na Expansão e no Treinamento de Recursos Humanos (professores), balizada na idéia de uma administração racional que previa o reaproveitamento infra-estrutural das construções de prédios escolares, reduzindo os gastos. O valor poupado, de acordo com o documento, seria revertido para a capacitação de recursos humanos e materiais para os cursos técnicos. Dessa forma, foram adotadas estratégias de implementação em três etapas a serem alcançadas em 154 municípios de maneira gradativa:

1. ° Expansão Geográfica, que começou com a implementação nas escolas-pilotos;
2. ° Progressiva de seriação, ou seja, as séries eram adaptadas ano a ano, progressivamente nas escolas.
3. ° Expansão do “leque das opções profissionalizantes” e da intercomplementaridade (uma mesma escola sediar outras

instituições), à medida que a escola fosse se adaptando com o curso profissionalizante e que houvesse a necessidade de novos cursos.

No que se refere à primeira etapa de implantação do ensino de segundo grau, esse se efetivou, em 1973, nos municípios de Curitiba, Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Jacarezinho, Campo Mourão, Guarapuava, União da Vitória e Paranaguá, em projetos-pilotos, que contavam com verbas do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM⁵).

Quanto à Progressiva de Seriação - segunda etapa, a estratégia adotada foi a implementação das séries dentro do critério de progressividade. Esta visou, entre outros aspectos, a possibilidade de complementação das salas ambientes, laboratórios e oficinas escolares, bem como possibilitou o treinamento de pessoal docente e técnico-administrativo. A reordenação propunha a reunião de dois ou mais estabelecimentos de ensino de segundo grau em um só e a redução de custos operacionais através de classes moduladas com um mínimo de 36 alunos. Também previu a concentração de recursos humanos e equipamentos, até então dispersos nos diversos estabelecimentos.

Relativamente à expansão do “leque de opções” profissionalizantes e da intercomplementaridade, a política foi adotada pela análise das condições e características socioeconômicas dos municípios do estado, bem como pelo potencial de observação do respectivo mercado de trabalho. (PARANÁ, 1982).

Ao analisar a documentação do GAP, é possível verificar que os procedimentos propostos seguiam um cronograma no sentido de dotar a prática escolar de uma maior legitimidade técnica, por meio dos programas de investimentos estatais, de um aparato legislativo que definia com rigor a racionalização e aproveitamento de espaço físico, formação de professores, financiamentos, entre outros. Neste íterim, entendendo a prescrição como apenas uma das dimensões, a distância entre o que se esperava *da* e o que foi realizado *na* escola era uma das marcas da lei.

Representações do processo de implementação

A partir desse tópico passamos a discutir o como o processo de implementação da lei 5.692/71 para o ensino de segundo grau ressoou no imaginário e ações dos Diretores e Professores das escolas e Funcionários da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED).

Já se observou que serão possíveis apenas aproximações ao que realmente acontecia nas escolas, no que se refere às medidas instauradas pela equipe de técnicos da SEED, pois, a mensagem veiculada pela fala dos entrevistados corresponde às suas perspectivas sobre a implementação da lei. Para tanto, nosso olhar está direcionado na esteira do que nos alerta Bourdieu (1987, p. 177):

É necessário interpretar os discursos dos agentes enunciativos de uma forma diacrítica e inseparável de uma apreensão estrutural do respectivo autor [enunciador] que é definido quanto às suas disposições e tomadas de posição, pelas relações objetivas que definem e determinam sua posição, no espaço de produção [enunciação] que determinam ou orientam as relações de concorrência que ele mantém com os demais autores [enunciadores] e o conjunto de estratégias, sobretudo formais, que o torna um verdadeiro artista.

Nesse sentido, todo indivíduo só pode ser compreendido a partir de sua posição objetiva em um campo específico, no qual, conseqüentemente, existem sempre as dimensões consciente e inconsciente das ações. Essa dimensão inconsciente faz parte das estratégias objetivas com as quais os agentes necessariamente operam em seu campo.

Ao urdir-se a análise das entrevistas, observou-se que as reações à nova prescrição educacional eram adversas, denunciando que nem a SEED, tampouco os professores e as escolas estavam instrumentalizados para desenvolver o previsto. O imprevisível se sobrepunha ao planejado.

Quanto aos cursos de capacitação, formaram-se grupos de estudo aos quais os professores e diretores das escolas foram convidados a participar. Esses cursos eram ofertados pelo Centro de Pesquisas do Paraná (CETEPAR), mediante uma parceria com a Universidade Federal do Paraná e Universidades Estaduais do Paraná. Mesmo diante das resistências de alguns, vários entrevistados alegaram que os cursos para docentes eram realizados com freqüência e qualidade. No entanto, alerta-se, essas foram falas de professores do Colégio Estadual do Paraná, instituição educacional de representação na cidade de Curitiba e uma das *escolas piloto* a ser *reformada* pela lei.

Destaca-se, por outro lado, que diversas escolas do interior estavam muito distantes do colégio modelo acima citado. No entanto, os professores do interior e das escolas das regiões mais afastadas do centro da cidade foram enviados, durante as férias, para participar da capacitação que era oferecida em Curitiba, e ao voltar para as suas escolas reproduziam as discussões produzidas no curso.

Destarte, os professores ficavam restritos a seu espaço, e seu juízo de valor estava fadado ao embotamento à restrição e/ou ao condicionamento. Reinavam soberanos o medo e a incerteza. De acordo com o entrevistado 6 “a discussão ficava a cargo do diretor, do coordenador pedagógico, dos coordenadores de área que já haviam participado das reuniões em Curitiba”.

Os professores que detinham algum conhecimento da lei, deparavam-se com uma série de dificuldades de ordem prática. Houve muitas indagações em torno do sistema de avaliação, pois não se poderia mais avaliar de forma numérica (de zero a 100, por exemplo), mas por conceitos como: *ruim* (correspondente às notas de zero a 40), *regular* (notas de 41 a 60), *bom* (61 a 80) e *ótimo* (81 a 100). Como pode ser depreendido da fala do entrevistado 8:

A mudança de conceitos trouxe muita confusão aos pais e professores. Os professores tiveram de aprender para conceituar o aluno e isso causou resistência porque era uma questão cultural: ele acostumado a fazer de uma mesma forma, ter de mudar... é difícil. As pessoas não querem se incomodar, portanto, não houve alteração de prática. Mudaram-se conceitos, mas a prática era a mesma: dando aula, dando atividades e o aluno executando. Aquela velha cultura: o professor vem, faz curso, discute, mas quando vai para a sala de aula e fecha a sua porta, faz do seu jeito

A nova determinação educacional exigiu dos agentes, como se vê, uma mudança de ordem pragmática e cultural. Essa questão nos remete à legitimidade da autonomia dos profissionais no sentido de direcionarem seu próprio fazer, aceitando a mudança de conceitos apenas em teoria, estes faziam uso de sua autonomia relativa enquanto educadores e selecionavam as novas orientações pedagógicas recebidas conforme seus interesses. Por si só, essa era uma forma de os agentes daquele contexto agirem e reagirem às determinações governamentais. Portanto, o professor age politicamente, ao estabelecer adaptações das leis ao cotidiano escolar em que está inserido.

É dessa forma que a comunidade de educadores permaneceu envolvida em uma luta simbólica em que faziam valer suas percepções de mundo e pontos de vista. Essa forma de conduzir a educação pode ter se constituído numa espécie de manifestação contra as imposições da lei.

Dessa forma, nota-se que o controle sobre os professores não era tão eficaz, afinal eles tinham uma autonomia relativa inexpugnável no seu espaço.

A falta de infra-estrutura física e humana foi outro aspecto que contribuiu para o insucesso da

implementação da lei, pois não havia professores preparados para as disciplinas técnicas, conforme declarou o entrevistado 7, os capacitadores tiveram que buscar alunos que estavam cursando a universidade para ministrar essas aulas. As escolas não possuíam material adequado para os cursos técnicos, mesmo havendo um leque de cerca de 130 habilitações, apenas alguns cursos tinham reais condições de ser ofertados, como o de Secretariado, Técnicas agrícolas, Administração, Contabilidade e Magistério, por não exigirem uma grande soma de recursos para seu funcionamento. Essa questão apareceu de forma freqüente nas falas dos entrevistados, quando relataram que, muitas vezes, os cursos eram realizados apenas com encartes, sem outro material de apoio para o aluno.

Outro aspecto é que a reforma previa dotar o currículo de duas partes: a “específica”, referente aos conhecimentos técnicos e profissionais, e a parte “comum”, própria das disciplinas obrigatórias, tais como Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Essa questão curricular foi responsável por gerar certas divergências entre os professores, diretores e dirigentes da SEED. Um dos motivos era a diminuição da carga horária de algumas disciplinas, de forma a incluir outras. Muitos professores que lecionavam as disciplinas tradicionalmente conhecidas, viram-se desprestigiados ao verem o número de suas aulas reduzidas, devido aos ensinamentos profissionalizantes. Como explica o entrevistado 6:

Era uma briga muito grande porque, por exemplo, se eram 5 aulas de português, caíram para 4. Se eram 5 de matemática, caíram para 4, isso por causa do profissionalizante. A gente não achou positivo dirimir a grade curricular para dar espaço para o profissionalizante porque ficou muitíssimo apertado. Eu lembro que o professor reclamou muito da diminuição da grade porque antes nós tínhamos uma grade que era possível dar toda matéria de língua portuguesa, de literatura, geografia, ciências, etc. Mas acontece que durante alguns anos a gente percebeu que o aluno do curso profissionalizante estudava mais, que não era faltoso, se comportava na sala como um adulto, e as aulas rendiam muito.

A parte comum do currículo já vinha predefinida pelo Ministério da Educação. No entanto, diante das dificuldades materiais e humanas enfrentadas pelas escolas, os educadores tomavam para si a função de adaptar ao seu contexto as diretrizes curriculares determinadas.

Os professores foram se adaptando à realidade, buscando formas de se acomodar, fazendo as suas escolhas. Porém, não havia uma crítica veemente às determinações da lei. Apesar de todos os

problemas, efetivamente, a formação dos alunos acontecia. Esses depoimentos revelam que acontecia o possível, muitas vezes aquém do desejado, aquém das determinações legais, mas estava lá, os alunos se formavam, estavam no mercado de trabalho e nas universidades.

Para a comunidade escolar, para os pais e alunos, no que se refere à forma como o ensino foi estruturado, não houve conflito. Talvez isso tenha ocorrido porque a população de baixa renda, é dizer, a grande maioria da população, já ansiava por um ensino que lhes desse condições de ter um emprego, e não que objetivasse a universidade. Mesmo assim, pelos relatos, percebe-se que grande parte dos alunos dos cursos técnicos chegaram à universidade.

Isto tem uma razão lógica. Ora, o vestibular é um concurso, uma disputa entre iguais. Se todos passaram a receber este tipo de formação, era espetável que esses alunos estivessem entre os aprovados. Evidentemente que se houve um rebaixamento de currículo, houve um rebaixamento na média da nota nos vestibulares, mas no vestibular passa quem tiver a melhor nota relativa e não absoluta.

Um dado interessante e positivo trazido pela lei/reforma foi a força de atrair quem estava fora da escola, já havia algum tempo, de voltar aos estudos, exatamente visando a profissionalização.

Não houve grandes divergências entre as partes envolvidas no processo de implementação da lei, como se imaginava no início do trabalho, – de que haveria divergência significativa de pensamento entre a SEED, os diretores e os professores.

Apesar de algumas discussões, especialmente em relação à grade curricular dada a diminuição da carga horária de algumas disciplinas, e a outras questões infra-estruturais, não houve grandes divergências. Cada qual no seu campo adaptou as situações segundo seus objetivos, mesmo que de forma involuntária.

Cada agente adaptou-se conforme sua necessidade ou interesse, o que fez com que não deixasse de existir uma aula que tivesse como foco o aluno, voltado para a formação humana, ainda que despreocupada com os direcionamentos técnicos da lei. Pelos relatos, percebe-se que a escola e suas práticas mostram-se um terreno extremamente fértil, com uma riqueza de práticas que são fugidias às regras com as quais não compactua.

A historiografia, ainda que pertinente sob muitos aspectos no que se refere às políticas públicas, deixa a desejar nas relações infirmadas entre os agentes, afinal, os indivíduos não são produto do Estado de Exceção que tudo controla e que tudo pode, mas ao contrário, eles tiveram algum poder para re-

agir contra as determinações legais e o exerceram.

Sobre o balanço da lei 5.692/71, a conclusão a que grande parte dos envolvidos nessa reforma educacional chegou, apesar das dificuldades enfrentadas, é de que era boa, formava melhor os alunos, dava uma base sólida para o vestibular. É claro o romantismo do olhar, provavelmente causado pelo tempo transcorrido, pela mocidade já perdida. Não esqueçamos do que nos ensina Bourdieu sobre o consciente e o inconsciente do entrevistado, como fica explícito no relato citado a seguir:

As escolas normais de formação de segundo grau [magistério na época], então eu acho que pra educação de 1ª a 4ª [e] pré-infantil ela era muito importante, inclusive para os que tinham intenção depois no nível de 3º grau, na formação de matérias específicas, cursos específicos na área de formação pedagógica. Este professor hoje, se ele tivesse tido como nós, escola normal, todos os cursos de 2º grau, ele estaria muito mais habilitado a entender o desenvolvimento da criança mesmo da 5ª a 8ª, do que este profissional que muitas vezes terminou o ginásio ou o 1º grau, o 2º grau e vai direto para o 3º grau, deixando de lado pela extinção dos cursos das escolas normais de formação de professor a nível de 2º grau. O magistério de 2º grau, no meu ponto de vista, não deveria ser extinto, mas ele foi extinto porque ele não foi melhorado no decorrer de sua existência. Mas eu mesmo fiz magistério de 2º grau no interior, vim pra Curitiba e fiz vestibular na Federal e passei. Então a educação de uma maneira geral não interessava o local, era muito sério muito forte (entrevistado 5).

Conclusões

Com os dados levantados por este trabalho, pôde-se constatar que houve uma grande proximidade entre os governantes brasileiros da década de 1970 com o governo dos Estados Unidos, que, na época, travava acirrada luta ideológica para conter a expansão do movimento encabeçado pela União Soviética. Mesmo assim, notou-se que muitas das determinações legais que partiram do governo brasileiro do período deviam ser analisadas menos em comparação com as políticas internacionais que com a própria realidade brasileira.

O país vivia o ápice do “Milagre Econômico”, o crescimento do produto interno aproximava-se de dez pontos percentuais, havia uma euforia generalizada e uma demanda crescente por mão de obra especializada. A indústria recém instalada no país requiritava esta mão de obra, ressentia-se de não dispô-la e não estava disposta a bancar os altos custos

para treiná-la. A pressão contra o governo foi óbvia, a ameaça – às vezes velada, às vezes não – de redirecionar os investimentos para países que investiam em formação de mão de obra foi suficientemente eloqüente: a lei que reformava o currículo do segundo grau de uma formação humanística para uma formação operária virou realidade, gloriosa para muitos, mas paradoxalmente funesta para todos.

Não seria difícil para o governo ‘vender’ a idéia, afinal, esses modelos já haviam sido aplicados a outras realidades, de países desenvolvidos, gerando resultados satisfatórios.

A lei educacional aqui estudada foi fruto desse contexto, fato que não significa, necessariamente, que as proposições para a educação se constituíram unicamente num mero reflexo das forças mercadológicas e políticas internacionais.

O aspecto mais importante sobre as diretrizes do campo educacional foi a própria autonomia do profissional da educação, tais como professores, diretores de escolas e membros das secretarias. Estes tinham, como se viu, pelo menos um espaço de autonomia – a escola, ou seja, o espaço necessário para que pudessem, de alguma forma, intervir em seu contexto social. Foi esta percepção que justificou estudar a implantação da lei no Paraná através da participação desses agentes no processo histórico.

Pela essência de um regime militar, a educação também foi pensada como uma forma de controle social. Essa orientação ficava mais clara nas disciplinas de *Moral e Cívica* e de *Organização Social Política Brasileira*, em que os professores tinham todo um direcionamento e um programa a ser seguido. Mas, com relação às outras disciplinas, apesar de se ter um programa que desse um direcionamento, que fosse uma tentativa de controle, cada um dos professores assimilava de formas específicas segundo o seu entendimento. Em decorrência, foi possível notar que as práticas eram muito diversas, que eles não eram simplesmente manipulados ou persuadidos, mas faziam opções. Ficou claro nas entrevistas que os professores sabiam até que ponto deveriam ou não seguir os direcionamentos impostos sobre a escola, e que em muitos casos fizeram e agiram conforme sua vontade.

No que tange às pressões ou ações sobre a SEED, ou sobre as escolas, ou sobre os indivíduos de forma particular, evidenciou-se uma interpretação exacerbada da historiografia quanto à dimensão estratégica da educação para a efetivação do regime.

Em relação à forma de implementação da lei no Paraná, observou-se que a hipótese de divergências significativas entre as orientações da SEED e as expectativas dos professores não pôde ser sus-

tentada, pois, embora houvesse algumas discussões em torno do currículo e dos seus objetivos, estas se mostraram ser moderadamente harmônicas.

O balanço geral percebido por parte dos entrevistados foi de que apesar de todos os problemas enfrentados, a reforma da educação de segundo grau teve traços positivos: os alunos se mostravam mais interessados, maduros, abriu-se a possibilidade para aqueles que não pudessem cursar a universidade terem alguma formação. Contudo, não podemos perder de vista o que dissemos acima sobre a provável visão romântica destes especialmente quando falam de algo distante no tempo e do qual foram parte.

Por fim, acredita-se que a educação nesse período da ditadura militar precisa ser estudada com mais profundidade e rigor do que tem sido feito até aqui. O discurso de educação tecnicista – ainda que concorde-se com ele – faz parte do senso comum nos meios educacionais, carece de novas produções e novos olhares.

Mesmo em períodos mais recentes, os estudos sobre o período trazem o mesmo tipo de asserção. Fazem-se necessários estudos que levem em consideração a população escolar em geral, que rompam com hierarquizações dos saberes e valorizem os diferentes campos de atuação dos profissionais da educação.

Relação dos entrevistados:

- Entrevistado 1 – diretor do Centro de Pesquisa Educacional do Estado do Paraná, membro da SEED.
- Entrevistado 2 – diretor de Ensino da Rede Municipal de Curitiba (em 1970), que, após sua prisão política, foi transferido para o outro órgão.
- Entrevistado 3 – membro da Equipe Técnica GAP. Atuou como capacitador durante o processo de implementação da lei aqui estudada.
- Entrevistado 4 – diretor de várias escolas do interior do Estado que assumiu, na década de 1990, a direção do Colégio Estadual do Paraná.
- Entrevistado 5 – diretor do Colégio Estadual do Paraná durante a década de 1970.
- Entrevistado 6 – professor da disciplina de Língua Portuguesa, no Colégio Estadual do Paraná.
- Entrevistado 7 – na época, foi professor regente de uma das disciplinas do Curso de Auxiliar Técnico de Administração. Atualmente, trabalha como coordenador dos cursos técnicos do Colégio Estadual do Paraná.
- Entrevistado 8 – professor de escola de São Mateus do Sul e no Colégio Estadual do Paraná.

- Entrevistado 9 – seguiu a carreira militar, assumindo a docência no Colégio Estadual do Paraná.

Fontes

BRASIL, MEC. DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO. Reforma do Ensino de 2º grau. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, p. 15–88. 1973.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Coletânea da Legislação Estadual de Ensino, Curitiba, Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC) – Fundepar, p. 589.

BRASIL. Parecer 853/71. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1º e 2º graus. Distrito Federal, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. A educação nas mensagens presidenciais (1890–1986). Vol. II, 1987. FUNDEPAR. Plano Estadual de Educação 1973–1976. Curitiba, Secretaria da Educação e Cultura, 1973.

_____. Análise preliminar dos dados básicos sobre a evolução do ensino regular na Rede Estadual de Ensino: 1971–1980. Curitiba, Departamento de Pesquisa e Planejamento. 1982.

PARANÁ, Análise Preliminar dos dados básicos sobre a evolução do Ensino Regular na Rede Estadual de Ensino – 1971/1980. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação – Grupo de Planejamento Setorial, 1982a.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO. Para a reforma de 1º e 2º graus. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 56, p. 130–168, jul/set. 1971.

Notas

¹ O exército, como fiador da ordem autoritária, prefere um relacionamento de apoio “técnico” entre o estado e os grupos sociais, em vez de um relacionamento baseado em alianças com amplos grupos sociais. Assim, o autoritarismo-burocrático diverge não só do modelo democrático de laços entre os representantes e os eleitores, mas também do fascismo italiano ou alemão, no qual a mobilização do partido e o uso de seus membros extremistas como força repressiva era essencial. No que se refere à ideologia nacional no regime totalitário, está no sentido de expansão econômica e territorial. Esse nacionalismo não pode constituir uma ambição do estado autoritário, dada sua dependência econômica. Em vez disso, as ideologias oficiais favorecem uma mentalidade conservadora e hierárquica, cuja visão de grandeza tem sido limitada ao fortalecimento do aparelho do estado. Daí as afirmações ideológicas feitas na América Latina diferirem daquelas que prevalecem no fascismo europeu clássico. (CARDOSO, 1982, p. 44)

² *Estado de Direito* se caracteriza por garantir os direitos humanos aos cidadãos, incluindo o direito à livre expressão, de ir e vir, de se defender perante acusações criminais, de participação política, entre outros. No contexto brasileiro em questão, o que se teve depois do golpe político de março de 1964 foi, justamente, o contrário, ou seja, o *Estado de Exceção*.

³ Durante a elaboração desta pesquisa, houve a necessidade de se recorrer a estudos de viés sócio-antropológico, como o de Janice Perlman (1977), antropóloga americana que, durante o mesmo contexto a que se refere este trabalho, desenvolveu pesquisas sobre 3 favelas metropolitanas do Rio de Janeiro. Para esse estudo, foram entrevistadas 250 pessoas, de idade entre 16 a 35 anos, habitantes desses locais, entre o biênio de 1968–69.

- ⁴ O ensino primário na lei 4.024/61 era composto de quatro séries anuais. O ensino médio era compreendido por dois ciclos – ginásial de quatro séries e colegial de três anos. Na lei 5.692/71 funda-se o primário e o ginásio, formando o ensino de 1º grau (1ª - 8ª série) e o 2º grau, o antigo colegial. Portanto, no decorrer do trabalho, utilizam-se os termos 1º e 2º graus.
- ⁵ O PREMEM faz parte do II Acordo MEC/USAID. Esse programa construiu uma escola em cada cidade do projeto-piloto no Paraná, e o diferencial é que essas escolas possuíam toda infra-estrutura necessária para a efetivação dos cursos de 1º e 2º graus. Os contratos de financiamento foram firmados entre: Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR) e a Caixa Econômica Federal; Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAZ) e o Banco Nacional da Habitação (BNH) (PARANÁ, 1982).

Referências

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil 1964-1984*. Bauru, SP: Edusc, 2005.

ARENDRT, Hannah. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

BERG, Creuza de Oliveira. *Mecanismos do silêncio: expressões artísticas e censura no regime militar (1964-1984)*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORGES, Pedro Célio Alves. Estado Autoritário no Brasil. In: COSTA, Sílvio (org). *Concepções e Formação do Estado Brasileiro*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique. Os regimes autoritários na América Latina. In: COLLIER, David. *O novo autoritarismo na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COLLIER, David. *O novo autoritarismo na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MARTINS FILHO, João Roberto. Estado e militaris-

mo: revisitando as análises sobre a ditadura militar. In: COSTA, Sílvio. *Concepções e formação do estado brasileiro*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

O'DONNELL, Guillermo. Anotações para uma teoria do Estado. In: *Revista de Cultura e Política*, n° 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

PE(A)RLMAN, Janice E. *O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro*: Paz e Terra, 1977.

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

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

SCHWARTZMAN, Simon. *Bases do autoritarismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

TOLEDO, Caio Navarro. *ISEB: fábrica de ideologias*. 2º ed. São Paulo: Ática, 1978.

Recebido em setembro de 2008
Aprovado em novembro de 2008

Sobre a autora:

Telma Faltz Valério é Doutoranda pela (UFPR) em História e Historiografia da Educação; Mestre em História da Educação (UFPR), Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico (UFPR), Licenciada em Pedagogia (UFPR). Foi professora na Rede Municipal de Ensino, participa do grupo de pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE-UFPR) e de História, Intelectuais e Educação no Paraná de oitocentos e de novecentos (UEPG). Em(2008) foi professora colaboradora na Universidade Estadual de Ponta Grossa nas disciplinas de História da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Fundamentos da Educação. Foi professora substituta na Universidade Federal do Paraná de Prática Pedagógica B: Introdução a Pesquisa(2007). Atualmente é Pedagoga no Núcleo da Educação da Rede Estadual do Paraná, atuando como coordenadora da formação continuada dos agentes educacionais. Atua principalmente nos seguintes temas: Estado, educação, legislação, intelectuais, história da educação.