

# **DITOS SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NAS DÉCADAS DE 1960 E DE 1970: AFINAL, A QUE SERVEM AS REFORMAS EDUCACIONAIS?**

*SAID ON EDUCATION AND WORK IN DECADES OF 1960 AND 1970: AT LAST, A WHAT ARE THE EDUCATIONAL REFORMS?*

*DICHOS SOBRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LAS DÉCADAS DE 1960 Y 1970: AFINAL, ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS REFORMAS EDUCATIVAS?*

**Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani<sup>1</sup>**

**RESUMO:** O artigo buscou explicitar como a relação entre educação secundária e a profissional ganhou importância e visibilidade crescente nos ditos oficiais e acabou por aparecer de um modo específico nas legislações educacionais das décadas de 1960 e de 1970. Dialogando com a perspectiva foucaultiana pode-se afirmar que operar uma reforma, como a educacional, implica necessariamente uma concepção de sociedade em sentido amplo e do papel que desempenham nela os intelectuais; e, nesse aspecto, implica tentativas de exercer poder e de governar os outros. Uma das conclusões refere-se à desigualdade inscrita em nossa sociedade que encontra expressão exemplar na história e dinâmica da educação média no país, seja pelo ensino propedêutico ou profissionalizante, em uma educação para a vida ou para o trabalho, questão que permanece em nossa atualidade, tendo sido amplamente retomada e problematizada, especialmente a partir dos anos noventa do século passado.

**Palavras-chave:** discursos; papel do intelectual; escolarização média.

**ABSTRACT:** This paper aims to explain how the relationship between secondary education and professional importance and has gained increa-

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em Educação pela mesma instituição. Graduada em Psicologia pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso. E-mail: sezili@ig.com.br

sing visibility in the said officers and eventually appear in a specific way in the educational legislation of the 1960s and 1970s. Dialoguing with Foucault's perspective can be said to operate a reform, such as education, necessarily implies a conception of society at large and the role that intellectuals play in it, and in that respect, involves attempts to exercise power and to govern others. One conclusion concerns the inequity entered in our society that finds exemplary expression in the history and dynamics of secondary education in the country, is the introductory or vocational education in an education for life or for work, an issue that remains in our present, has been widely taken up and questioned, especially since the nineties of last century.

**Keywords:** speeches; role of the intellectual; secondary education.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objetivo explicar cómo la relación entre educación secundaria y profesional ha ganado importancia y visibilidad en los dichos oficiales y terminó por parecer de una manera específica en las legislaciones educativas de los años 1960 y 1970. Dialogando con la perspectiva de Foucault se puede decir que operar una reforma, como la educación, supone necesariamente una concepción de sociedad en general y del papel que los intelectuales desempeñan en ella, y en ese sentido, supone intentos de ejercer el poder y gobernar los otros. Una de las conclusiones se refiere a la desigualdad inscrita en nuestra sociedad que encuentra su expresión ejemplar en la historia y la dinámica de la educación secundaria en el país, sea por la enseñanza propedéutica o profesional, en una educación para la vida o para el trabajo, un tema que permanece en nuestra sociedad, siendo ampliamente asumido y cuestionado, especialmente desde los años noventa del siglo pasado.

**Palabras clave:** discursos; papel del intelectual; educación secundaria.

O artigo objetivou uma aproximação da temática da “reforma educacional”, em especial as ocorridas nas décadas de 1960 e de 1970, momento em que os limites e as possibilidades do nível médio da educação escolar ganham distinção e passam a ser regulamentados nas Reformas e nas leis de diretrizes e bases da educação. Buscou-se explicitar como a educação secundária e a profissional ganharam importância e visibilidade crescentes e acabaram por aparecer de um modo específico nessas legislações.

O interesse aqui delimitado inclui uma preocupação com a constituição do sujeito ou de subjetividades, já que toda Reforma implica uma concepção de sociedade, de educação, de ser humano e, no limite, modos específicos de torná-los sujeitos pela educação. Ou, em outros termos, interessou problematizar as Reformas do período em questão, indagando como contribuíram para objetivar e conformar os sujeitos, tendo a escola como um dos elementos do “dispositivo de escolarização”. Dispositivo entendido como um conjunto heterogêneo de elementos “discursivos” e “não-discursivos”, como as instituições, as leis, os regulamentos etc., que conjugam-se na formação/conformação de tipos específicos de sujeitos/subjetividades.

Antes de uma retomada de aspectos inscritos nas Reformas das décadas objeto deste artigo, vale lembrar que nas primeiras décadas do século passado alguns elementos ou eventos foram e são considerados expressivos e desempenharam papel importante na configuração educacional brasileira: as pedagogias disciplinares ou “corretivas” (VA-RELA, 2002), o movimento escolanovista e as políticas educacionais, que se constituíram como fundamentos para a efetivação da “escola para todos” e à definição de uma relação específica entre educação e trabalho, principalmente dirigida à população pobre. Observa-se nos discursos de diferentes reformistas (psicólogos, pedagogos, sociólogos, políticos) pontos comuns, e dentre eles, ressalta-se uma concepção determinada do papel do intelectual, como aquele que está “autorizado” a falar pelos e em nome dos outros.

Operar uma Reforma implica necessariamente uma concepção de sociedade em sentido amplo e do papel que desempenham nela os intelectuais<sup>2</sup>. Implica tentativas de exercer poder - governar os outros. Segundo Foucault (2001) em conversa com Deleuze, uma reforma tem sempre duas

---

<sup>2</sup> Sobre a discussão do papel do intelectual ver texto de Foucault (2001) *Os intelectuais e o poder*: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, onde os dois pensadores tratam a questão da “indignidade de falar pelos outros”. Outra leitura interessante é o texto de Francesco Adorno (2004) *A tarefa do intelectual*: o modelo socrático; ambos abordam a concepção de “intelectual específico”.

possibilidades: é organizada por pessoas que se julgam representativas em uma sociedade e que pretendem falar pelos outros e em nome dos outros, sendo nesse caso uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que implica sempre o controle do outro. Portanto, entendendo desse modo a noção de reforma, pode-se afirmar que ela é “estúpida e hipócrita” ou no mínimo estratégica. Nesse caso uma reforma não é neutra, nem busca atender os reclamos da população, é mais do que isso, tem uma pretensão de governar o outro em conformidade com uma concepção específica de realidade e dos sujeitos.

Em uma segunda possibilidade, a reforma é uma reivindicação, exigida por aqueles aos quais ela diz respeito, e nesse segundo caso, deixa de ser reforma, passando a constituir-se em uma “ação revolucionária” que questiona o poder: “[...] que por seu caráter local e parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia” (FOUCAULT, 2001, p. 72).

Como se pretendeu evidenciar neste trabalho trata-se de tornar visível e refletir sobre alguns aspectos da primeira possibilidade ou concepção de reforma. E, nesse sentido, pode-se usar como exemplos, algumas reformas organizadas por pessoas e/ou grupos que se julgavam representativos como: a Reforma protestante, o movimento escolanovista, como também, as reformas educacionais brasileiras. Elas têm em comum alguns pontos: se atribuir o direito de falar e representar os outros; fazer de seus princípios, concepções e propostas “a” verdade ou a melhor alternativa para os outros (um antídoto contra a ignorância do outro “para o seu próprio bem”); e, ainda, algo que ao ser instituído pode servir de exemplo a outras instituições e outras reformas, enfim, servir ao exercício de poder e de como garantir-lhe a maior durabilidade possível.

A própria escola, nesse caso, não se constituiu ela mesma uma grande reforma na maneira de educar, produzir e transmitir saber, exercer poder e de formar sujeitos? E se sobre ela paira, ainda em nosso tempo, uma chamada permanente, uma reivindicação constante, uma credibilidade nos seus efeitos positivos, não seriam essas práticas discursivas ações que incomodam o poder, que o enfrentam, enfim, um “contrapoder”?

Sabe-se que à primeira questão, é possível responder afirmativamente. Sem dúvida, após pelo menos um século de sua invenção e implantação, pode-se afirmar que em termos de educação, a escola e a escolarização dos sujeitos, constituem-se em uma das grandes reformas ocidentais, nos moldes de uma reorganização e distribuição do poder, produção e circulação de saber e, disso, de constituição de tipos específicos de subjetividades. E, sendo afirmativa a resposta à primeira indagação, a segunda poderia ser inicialmente negada. Mas, antes de respondê-la, examinaram-se alguns discursos que se apropriaram dessa “ação reivindicatória” e a utilizaram como justificativa para legitimar a prática política em diferentes governos.

A exigência de uma lei de diretrizes e bases decorreu do previsto no Artigo 5º da *Constituição Federal*, de 18 de setembro de 1946 (*apud* FÁVERO, 2001, p. 310), que prevê legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”. Entretanto, o processo de tramitação desde o anteprojeto até a promulgação da primeira legislação do ensino, em que se constitui a Lei n. 4.024/61 (*apud* SAVIANI, 1988a) foi no mínimo exemplar no sentido do jogo de forças (não apenas partidário) empreendido para fazer valer o texto final, como estratégia de poder político, que implicou “acordos” diversos<sup>3</sup>. O projeto da referida Lei deu entrada na Câmara Federal em 1948, sendo arquivado, retomado, reformulado, substituído, para ser finalmente aprovado em 1960.

Como Saviani (1988a) explicita, entre 1959-1960, a questão da lei de diretrizes, que estava havia mais de dez anos no Congresso, tornou-se questão de ordem pública. Foram inúmeras as publicações, em periódicos, jornais, e sessões registradas no Diário do Congresso, que expressaram as manifestações acerca de sua necessidade. Grande parte endossando a “Campanha em defesa da escola pública”, entre os quais se destacou como exemplo o *Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados* (1959 *apud* GHIRALDELLI JR., 1991, p. 139), assinado por mais de sessenta

---

<sup>3</sup> Ver análises de Saviani (1988a) sobre a tramitação do anteprojeto de lei, que deu entrada no Congresso Nacional em 29 de outubro de 1948, encaminhado pelo presidente da República, até a configuração do texto final e promulgação da Lei em 1961, portanto 13 anos.

educadores e encabeçado por Fernando de Azevedo. Essas manifestações produziram expressiva visibilidade sobre a questão da “escola pública para todos” naquele momento histórico datado.

Aprovada e decretada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Lei n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961 (LDB/61), de cunho humanista, pautou-se nos princípios escolanovistas, preconizando uma equivalência e maior integração entre a educação e o trabalho. Também, estabeleceu como imposição ao Ministério da Educação e Cultura a elaboração do Plano Nacional de Educação que, segundo Fávero (2001), constituiu-se em uma de suas consequências importantes, sendo elaborado em 1962, revisto em 1965 e complementado no ano seguinte, buscando instrumentalizar dois princípios da lei de diretrizes: o direito de todos à educação e a igualdade de oportunidades.

Observem-se como três anos após a promulgação da Lei em abertura da sessão legislativa no Congresso Nacional, o então presidente (de 1961 a 1964) João Goulart (*apud* MEC/INEP, 1987a, p. 356-7) pronuncia-se acerca das condições da educação nacional, relacionando-a com o problema do desenvolvimento:

*Um dos principais obstáculos ao pleno desenvolvimento do povo brasileiro encontra-se na extrema precariedade da rede nacional de ensino, destinada à preparação da infância e da juventude. O progresso experimentado pelo país, nos últimos dez anos, tornou mais nítida a incapacidade de nosso sistema de educação. Em face da tecnificação dos processos produtivos na indústria e na agricultura, revelam-se ostensivamente as graves deficiências desse ensino, incapaz de formar a força de trabalho altamente qualificada que o desenvolvimento nacional requer. (grifo do original).*

Afirma a distância existente entre os “reclamos de qualificação” e a “carência de educação” e mesmo com os investimentos feitos, segundo ele maiores que em outras épocas, explicita a chamada das diferentes camadas da população à necessidade de investir em educação, mas em educação formal, devidamente apoiada no saber científico e tecnológico:

*[...] jamais o Brasil se manifestou tão inconformado com o seu sistema educacional e jamais a educação representou para todas as camadas do povo aspiração tão candente quanto agora representa. É que estamos diante de um reflexo de transformações que se processam no cerne mesmo do corpo social brasileiro. Através dessas transformações deixamos de ser aquela sociedade arcaica, conformada com seu atraso, em que as técnicas produtivas eram transmitidas oralmente, de pessoa a pessoa. Queremos ser agora uma sociedade moderna. Mas esta terá que se buscar na educação formal, com a produção fundada, não na tradição oral, no saber vulgar, mas na ciência e na tecnologia (GOULART apud MEC/INEP, 1987a, p. 357). (grifo do original)*

Preconizando a “nova” sociedade, moderna, evidencia os domínios necessários ao trabalhador exigido pelo sistema produtivo e o papel essencial a ser desempenhado pela escola. Afirma a existência de um descompasso entre essas duas instâncias, desequilíbrio que deve ser objeto de intervenções:

*[...]. Nas áreas mais desenvolvidas do País, torna-se evidente a repulsão do sistema produtivo a trabalhadores sem formação escolar. O próprio processo de desenvolvimento, acelerando-se mais em alguns setores, como nas atividades industriais e nos serviços urbanos, e menos em outros, como na rede escolar, carecedora de expansão e aprimoramento, conduziu a uma situação de desequilíbrio, que já constitui grave ameaça a ser urgentemente conjurada (GOULART apud MEC/INEP, 1987a, p. 357). (grifo do original)*

Defendendo a adequação da escola para o atendimento do sistema produtivo o presidente Goulart (*apud* MEC/INEP, p. 358-9) atenta-se e dá visibilidade à situação do ensino médio, pela sua ineficiência em preparar os jovens ao mercado e tomando a Lei n. 4.024/61 como instrumento, coloca as “responsabilidades” dos envolvidos com o próprio trabalho e com o processo educativo:

*Urge reorientar a educação brasileira para o atendimento das necessidades do sistema produtivo. Se a escola primária é inadequada, nos cursos de nível médio é ainda mais evidente essa inadequação. [...]. Apenas 7 de cada 100 jovens que entram nas escolas de nível médio seguem o curso até a última série colegial. Atenção principal deve ser voltada para esses 93% que não concluem os estudos e vão procurar trabalho, despreparados para aquelas tarefas que se multiplicam com o desenvolvimento. Toda a educação por eles recebida simulava prepará-los para o ingresso numa universidade, cujas portas jamais lhes seriam abertas. Esta reformulação do sistema educacional para as atividades produtivas, para a técnica e para o trabalho é a grande missão que hoje se apresenta aos educadores brasileiros. E é também a grande oportunidade que lhe ensejou a lei de Diretrizes e Bases, devolvendo ao professor, ao diretor, ao educador, a inteira responsabilidade pelo seu trabalho profissional e pela autenticidade do processo educativo. (grifo do original)*

Essa dizibilidade acerca da relação entre educação e desenvolvimento explicitada no discurso do presidente e comum em outros discursos da época, ainda que com menor ênfase, foi tratada por Fávero (2001, p. 242), como elemento constantemente retomado nos discursos desde a década de 1950 e, sobretudo, nos anos 1960. Segundo analisa, em função dessa relação decorreu a necessidade dos sistemas escolares – e não apenas da rede oficial – voltar-se à formação do homem brasileiro, objetivando as tarefas do crescimento econômico. Trata-se daquilo que foi denominado por alguns de “nacional-desenvolvimentismo”, momento em que duas concepções de educação distintas se encontram em cena: “1ª) como formadora da *consciência nacional* e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas [...]; 2ª) como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços”.

Foi nesse segundo sentido que o *Plano Trienal* (apud FÁVERO, 2001, p. 247), para o período 1963-1965, foi elaborado tendo a educação

como “pré-investimento”, visando “aperfeiçoar o fator humano”. Nele, pela primeira vez, o caráter não propedêutico e profissionalizante do ensino médio é colocado na ordem dos discursos oficiais, orientando esforços às questões ligadas ao ensino para o trabalho.

Como explora Carvalho (2003), com os princípios humanistas e escolanovistas da legislação do ensino em vigor nos anos 1960, o que se evidenciou foi uma nova concepção econômica e tecnicista, que apoiada nas teses da “teoria do capital humano”, concebia a educação como investimento e os “meios instrucionais” eram considerados da maior importância, tanto para a formação como para a qualificação de trabalhadores.

Acerca do Plano Trienal, o discurso do presidente Goulart (*apud* MEC/INEP, 1987a, p. 361-64), que pelo detalhamento interessou reproduzir nessa extensa citação, enfatiza a “extraordinária importância” que a educação recebeu, sendo o ensino profissional de nível médio, um dos temas privilegiados, como se pode observar:

[...]. A realização desse programa [no campo do ensino médio] representa um vultoso investimento em construções e equipamentos, no preparo do pessoal docente e na elaboração e distribuição de material de ensino. Os principais objetivos a alcançar nesse campo podem ser assim sumariados:

1º) Recuperar a rede nacional de escolas técnico-industriais [...] utilizando melhor seus recursos ociosos, ampliando largamente as matrículas e diversificando modalidades de ensino. Para isso será executado um plano que visará proporcionar:

- a) cursos técnicos de nível colegial para jovens graduados em ginásios comuns
- b) cursos de nível pós-colegial para formar técnicos em engenharia [...];
- c) cursos vespertinos e noturnos de capacitação profissional para pessoal da indústria, sem exigência de formação acadêmica; e
- d) cursos especiais de formação técnica para jovens que freqüentam ginásios comuns, mas desejam obter uma preparação profissional.

2º) *Recuperação da rede nacional de escolas agrícolas de nível médio [...].*

3º) *Reorganizar a rede nacional de estabelecimentos de ensino de nível primário e médio [...].*

4º) *Implantação da rede nacional de ginásios industriais e colégios modernos, assim denominados porque ministrarão um tronco comum de quatro matérias por ano que, combinadas com duas optativas, permitirão graduar os alunos, segundo suas aptidões, em cursos de tipo secundário, industrial ou comercial, adaptados às necessidades de pessoal qualificado, tanto técnico quanto para serviços [...].*

5º) *Realização de amplo esforço de recuperação cultural de jovens em curso de nível médio, mediante programas especiais de preparação para exames parcelados de madureza do 1º e 2º ciclos, [... período noturno].*

6º) *Ampliação dos serviços nacionais de bolsas de estudo, com objetivo de assegurar o custeio da educação de 150.000 jovens em escolas particulares [...] ou garantir as despesas de manutenção de alunos de escolas públicas. (grifo do original)*

Observa-se nesse discurso à definição de objetivos em diferentes segmentos que buscam articular educação geral e formação para o trabalho, tendo como referência as demandas do setor produtivo, não apenas nas áreas de agricultura, indústria e comércio, mas também de serviços. Visto que desde as discussões da LDB/61 vinha-se colocando em questão o caráter apenas propedêutico e humanista do secundário e, também, a tendência à “secundarização do ensino industrial” (FÁVERO, 2001).

Pode-se afirmar que foi uma “constelação de regularidades”, presentes em diferentes práticas e discursos de várias décadas, especialmente retomados a partir dos anos 1960, que instituiu e possibilitou dizer, como necessidade, um ensino médio voltado para o trabalho que ainda hoje nos cerca. Ampliando e complementando, de modo mais incisivo, ou de outro modo, essa preocupação em formar jovens para o trabalho já no médio, aparece e se implanta - a partir de práticas que vão ocorrendo com o gol-

pe de 1964, marcadamente com as manifestações de 1968 - as reformas educacionais ocorridas no final dos anos 1960 e no início da década de 1970 (Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71).

Ambas objetivaram apaziguar a escassez de vagas disponíveis no ensino superior, suprir o mercado de trabalho com profissionais médios devido ao “despreparo” dos graduados, normatizando, para tanto, os ensinos de primeiro e segundo graus, este último voltado à obrigatoriedade de profissionalização de técnicos e auxiliares. Com sua instituição subordinar-se a educação geral, dando primazia e generalizando a profissionalização média. A cada jovem que conseguisse concluir o nível médio essa reforma pretendia objetivar uma força de trabalho “preparada” e “disponível”.

A educação como investimento, preconizada no período, objetivava lapidar e aperfeiçoar o “fator humano” em que se constitui a juventude; sendo a educação investimento justificava-se nela apostar: tanto o setor público quanto o privado “assumiram” o papel de preparar os recursos humanos necessários.

Antes de uma aproximação da reforma do 1º e 2º graus, ocorrida na década de 1970, observe-se como o governo instituído com o golpe militar se pronuncia acerca da educação do País deixada pelo governo Goulart. Trata-se de *Mensagem* apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República Castelo Branco, na sessão legislativa (1967 *apud* MEC/ INEP, 1987b, p. 386), último ano de seu governo, explicitando o uso das pesquisas e estatísticas na elaboração de diagnóstico da educação nacional:

*Ao assumir o poder o Governo encontrou a educação nacional com os vícios já sobejamente conhecidos de todos e, ao mesmo tempo, totalmente desconhecida tanto em seus aspectos quantitativos como qualitativos. A política mais carente com a atitude reformista, renovadora e eficientizadora da Revolução só poderia ser – como realmente foi – a de deflagrar estudos e pesquisas, visando preparar terreno para medidas mais importantes de transformação do setor. [...]. Todos esses estudos serviram de base à elaboração de um Diagnóstico do Setor de Educação. (grifos do original)*

As principais ações empreendidas, que evidenciam o “saneamento” e a intervenção em diferentes áreas da educação escolarizada, são a partir daí elencadas, não somente como problemas de governo, mas como preocupações compartilhadas pela “comunidade brasileira”.

Selecionou-se aqui fragmento discursivo da *Mensagem* de 1965 (*apud* MEC/INEP, 1987c, p. 382), do presidente Castelo Branco, acerca da proposta a ser realizada para o ensino médio:

*Os problemas do ensino médio serão atacados: no ramo secundário implantar-se-ão novos ginásios, acelerando-se também o treinamento do pessoal docente e administrativo; na modalidade comercial, providências serão tomadas para anular as distorções que o assaltam e terá prosseguimento a obra de assistência técnica aos estabelecimentos que o ministram; o ensino industrial será ampliado, de modo a formar o maior número possível de técnicos industriais e auxiliares técnicos.* (grifos do original)

Em 1967 os problemas permanecem e o ensino médio é, mais uma vez, colocado na “ordem do discurso” como problema geral a ser encarado pelo governo, pela crítica do que chama “academicismo excessivo” e a demonstração de que a condição e ampliação da rede de escolas e a oferta de vagas em educação profissional ainda se constituíam questões a serem enfrentadas:

*No ensino médio, visando eliminar os vícios do academicismo excessivo do 1º ciclo, o Governo Federal tem exercido intensamente uma ação incentivadora e, em certos casos, criadora, ampliando o número de ginásios polivalentes. No setor do ensino comercial, atingiu a 16 o número de Centros de Aplicação de Ensino Funcional, o que se deu simultaneamente com a intensificação de seminários e estágios destinados a treinar equipes de professores e coordenadores para sua implantação em novas unidades escolares. No campo do ensino industrial, desenvolveu-se intenso programa de assistência técnica aos estabelecimentos de ensino. No ensino agrícola, a rede de escolas foi melhorada, de modo*

*a atender mais eficientemente às necessidades pedagógicas* (CASTELO BRANCO, 1967 *apud* MEC/ INEP, 1987b, p. 387). (grifo do original)

A crítica acerca de um ensino seja básico, médio ou superior, altamente voltado aos aspectos acadêmicos e desarticulado do trabalho e do mercado foi nos anos 1960 e 1970, chamada incisiva, imperativo na ordem discursiva. A educação como investimento foi tomada nos discursos políticos como forma de justificar os recursos nela aplicados, por vezes à custa de acordos e convênios internacionais impositivos.

A reforma do ensino ocorrida na década de 1970, expressa sem dúvida, o primado do atendimento às demandas mercadológicas, justificada como investimento. Se a universidade não estava dando conta de atender a tais demandas, algo precisava ser feito. No texto da *Lei n. 5.692* (SAVIANI, 1988b), de 11 de agosto de 1971, fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, encontra-se explicitado um privilégio a educação profissional média; com ela generaliza-se a profissionalização para todos os cursos desse nível. Mas, é possível observar que este primado precisou contar com saberes muito específicos para se efetivar, como o moral, o cívico, o religioso e, para além da produção, visando constituir um tipo particular de sujeito/subjetividade e formar e mobilizar uma força de trabalho que além de jovem, deveria ser submissa e abnegada.

Essa Lei foi aprovada em meio à euforia do chamado “milagre econômico” no governo Médici e se dirigia a regulamentar as reformas educacionais que já vinham ocorrendo. Apareceu e se implantou como estratégia política, num momento de exercício de poder autoritário que se consolidara com o golpe de 1964.

Nos termos de Saviani (1988b), a tramitação do projeto de lei no Congresso Nacional foi isento de manifestações por parte da sociedade civil, atendendo plenamente as expectativas governamentais, sendo apoiado pela maioria dos parlamentares. Para o definitivo desenvolvimento econômico prometido equivaleu uma educação pública e formação para o trabalho generalizante. Enfim, “educação para o trabalho e para todos”.

Não foi bem isso o que ocorreu, mas o desenvolvimento colocado nos discursos oficiais pode ter afetado e mobilizado o homem comum em sua vida cotidiana. Assim,

[...] para essa cruzada foram ruidosamente convocados todos os brasileiros, os quais acorreram entusiasticamente em grande quantidade. Não faltou, pois, a convocação de todos para participar da construção do ‘projeto nacional’ de ‘redenção’, de desenvolvimento, de ‘Pátria-Grande’, o então chamado projeto de construção do ‘Brasil-Potência’ (SAVIANI, 1988b, p. 131).

Em 1974, a *Mensagem* do presidente Médici (*apud* MEC/INEP, 1987d, p. 422), apresentada ao Congresso Nacional no seu último ano de governo dá visibilidade a educação como investimento, sendo os princípios científicos amplamente utilizados como fundamento desse discurso político datado (vocação, formação humanística, consciência, necessidades reais), para justificar o primado de uma educação para o desenvolvimento, portanto, uma educação subordinada aos ditames do mercado de trabalho, explicita:

*Em 1970, preparam-se as linhas mestras de uma política nacional no campo da educação, partindo das seguintes premissas básicas: a educação deve ser entendida como investimento; cumpre respeitar-se a vocação dos indivíduos, mas a expansão da oferta e os incentivos às pessoas devem responder às prioridades estabelecidas em função das necessidades reais da formação de recursos humanos, imprescindíveis aos reclamos do desenvolvimento brasileiro; é a democratização do ensino imperativo de natureza política e ética: a educação deve voltar-se para a valorização do homem, sem perder de vista a formação humanística que realiza o homem no seu todo; importa compatibilizar o papel formador da escola com as oportunidades do mercado de trabalho, para evitar a formação de excedentes profissionais; deve ser finalidade da educação preparar a pessoa para o exercício consciente da cidadania democrática, segundo a formação idealística, ga-*

*rantidora da prevalência dos valores espirituais e morais sobre os materiais; deve ser o analfabetismo atacado concomitantemente para busca acelerada da universalização da taxa de escolarização e pelo rápido decréscimo do número de analfabetos adolescentes e adultos; deve-se preservar a qualidade do ensino, mesmo diante dos inevitáveis processos de massificação. (grifos do original)*

Dando continuidade nesse mesmo discurso, ele se refere à importância da reforma educacional, como solução ao dualismo presente na educação, afirmando:

*Pela Lei nº 5.692, de agosto de 1971, não só se reforma a natureza da educação de 1º e 2º graus, como se garantiu a eliminação da prejudicial dicotomia de educação humanística e educação profissionalizante, a sondagem de vocações da criança, entre os 7 e 14 anos na educação para a vida, e a terminalidade de nível de 2º grau e conseqüente preparação dos técnicos de nível médio, tão escassos no País (MÉDICI 1974, apud MEC/INEP, 1987d, p. 423). (grifos do original)*

A profissionalização “universal e compulsória” do 2º grau, identidade daquela reforma inscrita na Lei n. 5.692/71 (apud Saviani, 1988b, p. 138), tem no seu 5º artigo a expressão mais acabada:

Art. 5º - As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas [...].

§ 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:

[...]

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial

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

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional a vista de levantamento periodicamente renovados.

Segundo Osório *et al.* (1991, p. 29) a operatividade desses dispositivos reguladores foi ganhando corpo por meio dos Planos Setoriais de Educação e Cultura. Acerca do I Plano (1972-1974) o autor destaca que: “[...] o processo educacional brasileiro, torna a população brasileira um fator de produção, pelos efeitos da escolarização sobre a produtividade de recursos, quando destinatária dos resultados do progresso”. O autor aponta ainda que:

Na prática, porém, esse Plano deixou de atender metas básicas e específicas do 2º. Grau, como o acesso a matrícula nesse nível de ensino e a própria expansão de vagas, que não foi atingida pela determinação legal. Embora tenha ocorrido um crescimento acelerado de demanda para o ensino profissionalizante, visando à conquista de habilitações para concorrer ao ingresso no mercado de trabalho, as condições reais de formação nunca permitiram a qualificação profissional, conferindo apenas o certificado sem um instrumental necessário a profissionalização.

Ainda, conforme Osório (1991, p. 26), os demais Planos Setoriais de Educação e Cultura seguiram as mesmas incongruências regulatórias ficando evidente que: “A educação deixa de se vincular ao conhecimento e passa para uma questão maior: para quem tem fome não se ensina, dá-se merenda escolar. É necessário ver a realidade de cada um. Tudo é social, menos o domínio do conhecimento e a validade do diploma”.

Essa profissionalização imposta, voltada para toda a juventude que atingisse o ensino médio e dirigindo sua formação ao mercado de trabalho, tornou-se em dez anos motivo de severas críticas. Seu insucesso será proclamado em diferentes discursos, levando o governo a promulgar a *Lei n. 7.044* (D.O, 1982), de 18 de outubro de 1982, revendo a obrigatoriedade das habilitações em nível médio e estabelecendo nesse nível a “preparação para o trabalho”. Esta Lei vigorou até 1996, quando uma “nova” reforma

do ensino ocorrerá sistematizada com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e em seus desdobramentos, que não foi objeto deste trabalho, mas que será brevemente retomada em outro capítulo.

A chamada ao investimento em recursos humanos para o trabalho não cessou de se produzir. A reformulação do princípio da profissionalização obrigatória não alterou significativamente os discursos oficiais, sendo ainda retomado, como explicitado na *Mensagem* de 1982, do então presidente Figueiredo (*apud* MEC/INEP, 1987e, p. 515) no Congresso Nacional, ao afirmar:

A revisão do princípio da profissionalização compulsória, concretizada pela Lei nº 7.044, de 18.10.82, não afetou a disposição do governo de atuar supletivamente, de modo a assegurar a profissionalização plena ao nível de 2º grau nas escolas federais. As escolas agrotécnicas e as escolas técnicas federais sofreram profunda alteração na busca de melhor qualidade de ensino e da auto-suficiência, apoiadas pelo Programa de Melhoria do Ensino Técnico-Agrícola e Industrial.

Sintetizando, pode-se afirmar que as reformas educacionais ocorridas no século XX estiveram preocupadas em maior ou menor grau com o mercado de trabalho, reforçando a atenção privilegiada nos discursos, oficiais, à juventude e ao ensino secundário. Assim, a educação para o trabalho, que se constitui em um aspecto da educação profissional, explicita-se como estratégica nas práticas discursivas aqui retomadas. Ela tem servido, até hoje, como instrumento de exercício de poder e, também, seu efeito.

Essas questões permitem retomar a indagação que ficou em aberto no início deste artigo, acerca da possibilidade de que a secular “reivindicação” por educação escolar, múltiplas dizibilidades apropriadas pelo poder, pudessem ser consideradas ações que incomodam esse poder, que o enfrentam, enfim, um “contrapoder”. Parece que não é adequado que sejam linearmente confundidas com as reformas, ainda que nem sempre possam ser afirmadas como um “contrapoder”. Especialmente considerando que essa mesma dizibilidade atribuída à população ou a grupos

organizados, certa “reivindicação” por escola pública para todos foi, em diferentes momentos históricos, utilizada como estratégia política, por vezes contra seus próprios atores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explicitado ao longo do trabalho, as reformas educacionais dos anos de 1960 e de 1970 implicaram tentativas de governar os outros, de falar por eles. Portanto, são intervenções, “reformas”, que desse modo não deveriam se inscrever em ações revolucionárias, demandadas ou reivindicadas pela sociedade.

Considerando discursos historicamente situáveis, desde pelo menos a primeira metade dos oitocentos, parece ainda possível afirmar a emergência de uma preocupação com a educação da população, que se efetivou com a gradativa instauração de uma rede escolar oficial, inserida em um projeto de nação e em nome de seu pleno “desenvolvimento”.

Essa progressiva institucionalização da formação pela educação escolar, inscritas nas reformas educacionais, contribuiu, de forma decisiva, para a idealização da igualdade de oportunidades pela “universalização do direito”. Foi certa realização de uma hipotética igualdade de oportunidades de acesso ao sistema escolar, a realização das diferenças individuais - aptidões, interesses e personalidade -, que acabaram contribuindo, permitindo emergir e fundamentando essa outra forma de desigualdade social que ainda nos é contemporânea - diferente da sociedade de classes, com seus padrões econômicos de divisão social.

Desigualdade que encontra expressão exemplar na história e dinâmica da educação média no país, seja pelo ensino propedêutico ou profissionalizante, em uma educação para a vida ou para o trabalho, questão que permanece em questão em nossa atualidade, tendo sido amplamente retomada e problematizada, especialmente a partir dos anos noventa do século passado.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Francesco P. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, Frédéric. *Foucault: a coragem da verdade*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 39-62. (Episteme; I)

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 de setembro de 1946). In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 310-11. (Coleção memória da educação).

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. Apêndice. p. 73-78.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. Apêndice. p. 101-108.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. Apêndice. p. 137-148.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 out. 1982. p. 19539. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, João Belchior Marques Goulart, na abertura da sessão legislativa* (1963). Brasília: MEC/INEP, 1987a. 2 v. Anexos. p. 356-65.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Humberto de Alencar Castelo Branco, na abertura da sessão legislativa* (1967). Brasília: MEC/INEP, 1987b. 2 v. Anexos. p. 385-90.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Humberto de Alencar Castelo Branco, na abertura da sessão legislativa* (1965). Brasília: INEP, 1987c, 2 v. Anexos. p. 381-83.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, na abertura da sessão legislativa* (1967). Brasília: MEC/INEP, 1987d, 2 v. Anexos. p. 405-33.

BRASIL. Congresso Nacional. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, João Baptista Figueiredo, na abertura da sessão legislativa* (1985). Brasília: MEC/INEP, 1987e, 2 v. Anexos. p. 487-520.

BRASIL. Plano Trienal (1963-65). In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 247. (Coleção memória da educação)

CARVALHO, Olgamir F. de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano, 2003.

FÁVERO, Osmar. *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção memória da educação).

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 16. ed. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. p. 69-78.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991. Apêndice. p. 139-60.

OSÓRIO, Antônio C. do N. et al. *Análises das incongruências na preparação não profissionalizante e profissionalizante para o trabalho no 2º grau da rede de ensino estadual de Mato Grosso do Sul*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1991.

SAVIANI, D. Congresso Nacional e a Lei n. 4.024/61: a estratégia da “conciliação” na “democracia restrita”. In: \_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988a. p. 47-79.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional e a Lei n. 5.692/71: a estratégia do “autoritarismo triunfante” na consolidação da “democracia excludente”. In: \_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988b. p. 115-148.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.