

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE COM A LEI N. 5.692/71 NO PARANÁ: O COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E O COLÉGIO ESTADUAL VICTOR FERREIRA DO AMARAL DE CURITIBA

ROBERTO EVAIR FALCIONI

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador(a): Prof. Dr. Mário Lopes Amorim

CURITIBA

2010

ROBERTO EVAIR FALCIONI

A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE COM A LEI N. 5.692/71 NO PARANÁ: O COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E O COLÉGIO ESTADUAL VICTOR FERREIRA DO AMARAL DE CURITIBA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador(a): Prof. Dr. Mário Lopes Amorim

CURITIBA

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F178e Falcioni, Roberto Evair
A educação profissionalizante com a Lei n. 5.692/71 no Paraná: o Colégio Estadual Costa Viana de São José dos Pinhais e o Colégio Estadual Victor Ferreira do Amaral de Curitiba / Roberto Evair Falcioni. — 2010.
105 f. : il. ; 30 cm

Orientador: Mário Lopes Amorim
Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Curitiba, 2010.
Bibliografia: p. 98-105

1. Ensino profissional – História – Paraná. 2. Orientação educacional no ensino profissional. 3. Educação para o trabalho. 4. Transição escola-trabalho. 5. Lei n. 5.692/71. 6. Tecnologia – Dissertações. I. Amorim, Mário Lopes, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia. IV. Título.

CDD (22. ed.) 600



Declaração Nº D323e-PPGTE

Dissertação Nº 323

A Educação Profissionalizante com a lei N. 5.692/71 no Paraná: O Ensino Público de São José dos Pinhais e o Colégio Victor Ferreira do Amaral de Curitiba

Por
Robeto Evair Falcioni

Data: **27 de setembro de 2010**

Horário: **15:30**

Sala: **C-302**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Mario Lopes Amorim (PPGTE- UTFPR) *Orientador*

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho (PPGTE- UTFPR)

Prof^ª. Dr^ª. Ieda Viana (UTP)

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos (UNIOESTE)

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que **Robeto Evair Falcioni** cumpriu todos os requisitos necessários à obtenção do **grau de Mestre em Tecnologia** – Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, tendo sido sua Dissertação, sob o título: A Educação Profissionalizante com a lei N. 5.692/71 no Paraná: O Ensino Público de São José dos Pinhais e o Colégio Victor Ferreira do Amaral de Curitiba, apresentada às 15 HORAS e 30 minutos do dia **27 de setembro de 2010**, defendida e APROVADA pela Banca Examinadora composta por: Prof. Dr. Mario Lopes Amorim (UTFPR), orientador e presidente da banca; Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho (UTFPR); Prof^ª. Dr^ª. Ieda Viana (UTP); Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos (UNIOESTE). O curso de mestrado está credenciado pela CAPES e seu título tem validade nacional. Esta declaração tem validade de 60 dias a contar da data de defesa.

Curitiba, 27 de setembro de 2010.


Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho
Coordenador do PPGTE

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho
Coordenador do PPGTE



4712

AGRADECIMENTOS

Agradeço todo apoio e auxílio prestado para a elaboração desta dissertação bem como à pesquisa de campo à direção dos Colégios Estaduais Costa Viana e Prof. Victor Ferreira do Amaral. Estendo o agradecimento aos entrevistados, em especial ao professor Lisímaco Cid Bastos que, não faltou com atenção e boa vontade para a elaboração de sua entrevista. Ao professor Mário Lopes Amorim por todos os auxílios de orientações prestadas, e a professora Marilda Iwaya pela ajuda e colaboração na realização deste trabalho.

“A indústria criou o germe da educação do futuro”.
Karl Marx.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	v
LISTA DE TABELAS.....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUÇÃO.....	10
1 O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS.....	18
1.1 AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES.....	20
1.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE COM O SISTEMA SENAI.....	21
1.3 A CRISE EDUCACIONAL NAS DÉCADAS DE 1950 e 1960.....	27
2 CONJUNTURA DAS DÉCADAS DE 1960 E 1970.....	32
2.1 PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA LEI 5.692/71.....	38
2.2 INFLUÊNCIA DOS ACORDOS MEC-USAID.....	43
2.3 OBJETIVOS MANIFESTADOS E IMPLÍCITOS DA LEI N. 5.692/71.....	50
2.4 IMPACTOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI N. 5.692/71 NA SOCIEDADE.....	56
2.5 O FRACASSO DA LEI N. 5.692/71.....	60
3 O CONTEXTO DA DÉCADA DE 1960 E 1970 EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E BAIRRO BOQUEIRÃO EM CURITIBA.....	66
3.1 A HISTÓRIA DOS COLÉGIOS COSTA VIANA E DR. ROQUE VERNALHA.....	73
3.2 A LEI N. 5.692/71 NOS COLÉGIOS COSTA VIANA E DR. ROQUE VERNALHA.....	74
3.3 A HISTÓRIA DO COLÉGIO VICTOR DO AMARAL.....	82
3.4 A LEI N. 5.692/71 NO COLÉGIO VICTOR DO AMARAL.....	83
3.5 ANÁLISE ENTRE A PROPOSTA DA LEI N. 5.692/71 COM OS CURSOS PROFISSIONALIZANTES OFERTADOS NOS COLÉGIOS PESQUISADOS: UM ESTUDO COMPARATIVO.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
FONTES.....	98
REFERÊNCIAS.....	101

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – VISTA LATERAL DO COLÉGIO ESTADUAL PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL.....	72
FIGURA 2 – FRENTE DO COLÉGIO ESTADUAL PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL.....	72

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PORTE DOS ESTABELECIMENTOS DO ESTADO DO PARANÁ.....	66
TABELA 2 – DADOS DAS ATIVIDADES INDUSTRIAIS EM TERMOS DE N° DE ESTABELECIMENTOS E PESSOAL OCUPADO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	75
TABELA 3 – PRINCIPAIS ÁREAS INDUSTRIAIS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	76
TABELA 4 – ESTATÍSTICA DE APROVEITAMENTO.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CFE	Conselho Federal de Educação
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CODEPAR	Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
MEC	Ministério da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

RESUMO

Este trabalho aborda a implantação da Lei n. 5.692/71 no sistema educacional brasileiro, com uma análise focada na obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível médio e suas consequências sociais e econômicas. Teve como objetivo investigar os impactos da Lei n. 5.692/71 na educação em nível nacional, e o aprofundamento com a pesquisa de campo em dois colégios do estado do Paraná: Colégio Estadual Costa Viana da cidade de São José dos Pinhais e Colégio Estadual Victor do Amaral da capital paranaense. O intuito foi traçar um estudo comparativo da implantação da reforma educacional de 1971 entre o que a revisão de literatura afirmou ter ocorrido na década de 1970 na educação brasileira, com o que foi encontrado nos dois colégios pesquisados. Para tanto, partiu-se da descrição de um breve histórico do ensino profissional na sociedade moderna, com o seu advento no século XIX na França, passando por algumas determinadas experiências profissionalizantes, como a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, o SENAI, as Escolas Técnicas Federais, até chegar à Lei n. 5.692 na década de 1970 no Brasil. Como conclusão foi possível apontar as consequências da obrigatoriedade do ensino profissionalizante, como a desqualificação do aluno no mercado de trabalho, acentuando a problemática dualidade do ensino, e como o ensino profissional acabou por reproduzir o funcionamento da estrutura social capitalista, baseada numa sociedade de exploração e desigualdade.

Palavras-chave: Educação Profissional; Educação e Trabalho; Lei n. 5.692/71; História da Educação profissional no Paraná.

Áreas de conhecimento: História da Educação Profissional.

ABSTRACT

This paper addresses the implementation of Law No 5.692/71 in the Brazilian educational system, with an analysis focused on the requirement of technical education in high school and their social and economic consequences. Aimed to investigate the impacts of Law 5.692/71 in education at the national level, and deepening with field research in two schools in the state of Paraná: state college Costa Viana City of San Jose and State College Pine Victor Amaral of Curitiba. The intention was to draw a comparative study of the implementation of educational reform of 1971 between what the literature review said to have occurred in the 1970s in Brazilian education, with what was found in two colleges surveyed. To this end, broke a description of a brief history of vocational education in modern society, with its arrival in the nineteenth century in France, passing through some specific professional experiences, like the creation of Schools of apprentices and journeymen, SENAI, the Federal Technical Schools, even to Law No. 5692 in the 1970s in Brazil. As a conclusion was possible to point out the consequences of mandatory vocational training, such as disqualification of the student in the labor market, highlighting the problematic duality of education, vocational education and how it was eventually reproduce the functioning of the capitalist social structure, society based on exploitation and inequality.

Key words: Vocational Education; Education and Labor; Law No. 5.692/71; History of Vocational Education in Paraná.

Knowledge Areas: History of Vocational Education.

INTRODUÇÃO

Para pensar o que leva à realização de uma pesquisa na área da história da educação, com o tema ensino profissionalizante, deve-se considerar o que pode ser denominado como inquietação intelectual e profissional. Neste caso, um trabalho voltado ao estudo da Lei n. 5.692 de 1971, sua promulgação e seus impactos após sua implantação sobre o sistema educacional brasileiro, não poderia deixar de estar carregado da história de vida do pesquisador. Apesar de não ter sido ex-aluno deste modelo educacional, devido à questão cronológica da Lei e a idade do pesquisador, é inegável que a origem social popular e a experiência profissional como proletário, instigaram o pesquisador desde o curso de graduação de história a trabalhar com os temas educação profissionalizante, trabalho industrial e sociedade.

A pertinência em estudar a obrigatoriedade do ensino profissionalizante na década de 1970 com a Lei n. 5.692/71, deve-se ao tema ter uma frágil imagem construída por uma memória coletiva, até nos dias atuais, de que foi uma política bem sucedida, de bons resultados aos alunos e à economia brasileira. Ainda é possível observar pessoas que defendem a “volta” do ensino profissionalizante obrigatório no sistema educacional, inclusive pessoas formadoras de opinião que trabalham com a máquina estatal, como deputados e políticos em geral. Enfim, indivíduos no tempo presente que reproduzem uma história de valorização onde a Lei n. 5.692/71, através da implantação da educação profissionalizante, trouxe melhorias, como o caráter “útil” da educação através da formação de força de trabalho. Este, um discurso carregado de valores em torno do trabalho enquanto solução para todos os males da sociedade baseia-se na ideologia burguesa de unir trabalho com educação, em prol de interesses classistas.

Outra justificativa que levou o pesquisador desde o período de sua graduação a trabalhar com o objeto de pesquisa Lei n. 5.692/71 foi a ausência deste tema no campo das pesquisas históricas, que fossem produzidas por historiadores de ofício. Sociólogos, pedagogos, filósofos, se debruçaram nas análises e estudos em torno da Lei n. 5.692/71, no entanto, estudos com método epistemologicamente historiográfico, aplicado por historiadores, são de número reduzido, e se levar em consideração apenas publicações de livros, a ausência é quase total.

A relevância atual em estudar a história da educação com a Lei n. 5.692/71 está em buscar uma desconstrução desse discurso de sucesso, de valorização da obrigatoriedade do

ensino profissionalizante em nível médio, e a partir dele, demonstrar a permanência de resquícios e resultados negativos desta política educacional no sistema de ensino, como por exemplo, o aprofundamento da dualidade educacional, a desvalorização do ensino técnico e do ensino público.

O objetivo maior desta dissertação é delinear uma comparação entre o que foi problematizado na revisão de literatura com o que encontramos nos colégios, apontado as coerências e o quão complexo é o estudo da história da educação em sua totalidade. Primeiramente é configurada uma breve história sobre a educação profissionalizante na sociedade moderna industrial; na continuidade, descrevemos as principais características do contexto da Guerra Fria, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, e após, o estudo volta sua atenção para os colégios estaduais pesquisados.

Analisar a crise educacional das décadas de 1950 e 1960 tem por finalidade apontar sua ligação com o surgimento da Lei n. 5.692/71 e sua consequente obrigatoriedade do ensino profissionalizante. A partir deste item, o estudo volta para o tema protagonista da dissertação, discutindo as problemáticas possíveis que envolveram a Lei n. 5.692/71: o processo de elaboração e promulgação da Lei, quais foram as mudanças previstas pela reforma educacional de 1971, os acordos entre MEC e Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria, apontando a influência norte americana na política e na educação brasileira, e, evidentemente, na elaboração da Lei n. 5.692/71.

Serão descritos os objetivos implícitos e manifestados da Lei n. 5.692/71, onde foram conceituados como objetivos implícitos as articulações previstas na Lei voltadas a atender aos interesses econômicos e políticos do regime militar e da classe dominante vigente no período. Já dentre os objetivos manifestados, o que foi colocado explicitamente em discursos oficiais na época para justificar a implantação da Lei n. 5.692/71, como, por exemplo, a frágil crença da necessidade de força de trabalho qualificada imediato no mercado de trabalho a nível nacional, na década de 1970.

A revisão de literatura tem por objetivo apresentar as conseqüências da Lei n. 5.692/71 tanto no sistema educacional quanto na sociedade em geral, onde serão destacados os impactos da implantação da Lei na sociedade e os motivos do fracasso da Lei n. 5.692/71, diante da obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível médio.

Apresentando inicialmente a história e continuidade de funcionamento dos colégios Costa Viana¹ e Victor do Amaral², o estudo dará continuidade com a problemática em questão: a implantação e resultados da Lei n. 5.692/71 nos colégios citados acima. Neste prisma, em um aspecto foi dada uma atenção maior: o grau de utilidade dos cursos para o mercado de trabalho local, bem como se eles estavam de acordo com os interesses dos estudantes de São José dos Pinhais e da região do bairro do Boqueirão, em Curitiba.

Sendo assim, a análise dos colégios abordados girou em torno da qualidade dos cursos profissionalizantes implantados e se estavam em consonância com as reais possibilidades de emprego e de satisfação dos alunos egressos que seriam hipoteticamente inseridos no mercado de trabalho futuro.

A revisão da literatura tem por objetivo desenvolver um estudo geral sobre o processo de implantação e resultados da Lei n. 5.692/71. A ideia é a de trabalhar com uma análise em dois colégios de municípios diferentes do Paraná, e apresentar de forma comparativa, as convergências e divergências entre o que a Revisão da Literatura expôs e o resultado das pesquisas nos dois colégios. Em suma, comparar a bibliografia que trata a nível nacional com a pesquisa de campo a nível local.

A cidade de São José dos Pinhais e o bairro do Boqueirão de Curitiba configuraram duas micro-regiões distintas. Na década de 1970, no entanto, São José era uma cidade muito dependente de Curitiba no aspecto econômico, principalmente na área ocupacional, tanto que o município metropolitano era chamado de “cidade dormitório”, ou seja, havia um considerável número de moradores de São José que trabalhavam em Curitiba.

A descrição da metodologia e procedimentos que foram utilizados na pesquisa de campo realizada nos colégios Costa Viana e Victor do Amaral, bem como o método analítico e quais fontes que fundamentaram a escrita sobre a experiência da educação profissionalizante nestes dois colégios se fazem de fundamental importância para a caracterização científica da presente dissertação.

A classificação desta pesquisa, portanto, se enquadra no campo da pesquisa histórica, onde:

O pesquisador sistematicamente investiga e analisa documentos e outras fontes de dados sobre um determinado problema, comportamento ou evento ocorrido no

¹ Colégio Estadual Professor João da Costa Viana, localizado nas proximidades central do município de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba.

² Colégio Estadual Professor Victor Ferreira do Amaral, situado no bairro Boqueirão da cidade de Curitiba.

passado [...] A moderna pesquisa histórica tende a enfatizar mais a interpretação do que o mero relato (MOREIRA, 2008, p. 75).

A entrevista qualitativa também foi um recurso utilizado, e que tem papel fundamental na consistência da pesquisa. Foram entrevistadas quatro pessoas: um diretor de empresa da década de 1970 do município de São José dos Pinhais, uma aluna do ensino profissionalizante da década de 1970 do mesmo município, o diretor do colégio Victor do Amaral que vivenciou todo o momento da implantação, execução e revogação da Lei n. 5.692/71, e por fim uma aluna do colégio Victor do Amaral que estudou na década de 1970.

A justificativa para este número de entrevistados está na questão da dificuldade de realização da própria entrevista. Visto que para a realização das mesmas foi exigido um significativo tempo, que vai desde a preparação da entrevista, encontrando possíveis contatos que pudesse nos auxiliar para a concretização delas, também pela idade de nossos entrevistados, distâncias, enfim, todos esses “contratempos” impossibilitaram que os entrevistados fossem em maior número. No entanto, aos olhos do pesquisador o número de entrevistados não compromete a fidedignidade das informações prestadas por eles, sendo então, de vital importância o uso correto do questionário e de um roteiro de perguntas previamente elaboradas, para o enriquecimento das entrevistas.

Ainda assim, a escolha dessas entrevistas tem a ver com um objetivo traçado pelo pesquisador no pré-projeto, onde buscou nelas a tentativa de apresentar a visão do aluno, da direção escolar e do empresariado diante da implantação da Lei n. 5.692/71 e seus impactos na educação e sua receptividade no mercado de trabalho.

O pesquisador coletou fontes primárias nos colégios Costa Viana (em São José dos Pinhais), e Victor do Amaral (Curitiba), tais como: Atas de Aprovação, documentos oficiais diversos (criação e aprovação de cursos), relatórios dos colégios da década de 1970, organizações curriculares, livros de chamadas, resultados de aproveitamento escolar, atas de exames finais contendo o aproveitamento escolar dos alunos, disciplinas e outras características dos cursos profissionalizantes. Já a justificativa da escolha destes colégios tem a ver com o acesso das fontes, conhecimento prévio do pesquisador em relação às direções, o que possibilitou o trabalho de pesquisa de campo nos arquivos permanentes dos colégios, e obviamente devido ao objetivo de pesquisar colégios que tivessem realmente vivenciado o período da década de 1970, ou as consequências da implantação da Lei n. 5.692.

Sob este prisma, os capítulos relacionados à pesquisa de campo nos dois colégios e suas implicações serão estruturados em dois pontos-chave: histórico e funcionamento das

duas instituições escolares, e a implantação da Lei n. 5.692/71 e seus impactos nos respectivos colégios.

As entrevistas foram organizadas através de um questionário previamente estabelecido pelo pesquisador, baseadas resumidamente em três questões-chave: aplicação, resultados e revogação da Lei n. 5.692/71. No entanto, cabe destacar um ponto relevante quanto ao método aplicado na entrevista, trata-se do conceito de associação livre na elaboração das perguntas, que segundo a literatura psicanalítica: “baseia-se na fala sem censura” (GAY, 1989, p. 81). Ou seja, em determinados momentos das entrevistas, houve intencionalmente um grau de liberdade do entrevistado em falar de sua experiência no colégio pesquisado. E nessa fala livre, coube ao pesquisador o trabalho minucioso de sublinhar os detalhes que escapavam do discurso carregado de “lembranças históricas [...] uma memória emprestada” (HALBWACHS, 1990, p. 54) e que não eram do entrevistado.

O estudo e a aplicação dos conceitos de memória coletiva e individual tiveram sua importância durante as entrevistas e análise de seu conteúdo. Afinal, a memória é seletiva, herdada, “formada por acontecimentos vividos pessoalmente [...] e acontecimentos vividos por tabela, ou seja, vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer” (POLLAK, 1992, p. 201). E esta foi a problematização que girou em torno das entrevistas produzidas: durante as entrevistas o pesquisador teve a preocupação de discernir na fala dos entrevistados, o que eram acontecimentos e “personagens vividos realmente no decorrer da vida, de personagens freqüentados por tabela” (POLLAK, 1992, p. 202).

Portanto, a metodologia empregada seguiu os passos da pesquisa histórica, quando correspondeu a seguinte fórmula:

Identificar os objetivos da pesquisa, identificar e examinar as fontes de dados, avaliar a confiabilidade dos dados obtidos das fontes, organizar os dados relevantes em termos de uma abordagem interpretativa dos eventos que ocorreram e apresentar essa interpretação para análise e avaliação de outros pesquisadores (MOREIRA, 2008, p. 77).

O uso das documentações escolares contribuiu para termos as datas exatas das mudanças ocasionadas pela implantação da Lei n. 5.692/71 e como ocorreram essas transformações, como os educadores acolheram e até mesmo entenderam as mudanças previstas na Lei, pois a própria reforma educacional de 1971 determinava a aplicação das mudanças previstas de forma gradual: “Art. 72. A implantação do regime instituído na presente Lei far-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino” (BRASIL. Lei n. 5.692/71, 1971).

A presença das entrevistas trouxe a vantagem de contribuir no entendimento de como as mudanças trazidas pela Lei n. 5.692/71 foram aceitas pelo empresariado, e pelos alunos que vivenciaram a obrigatoriedade dos cursos profissionalizantes de nível médio. Outra vantagem no uso das entrevistas foi a possibilidade de comparar o que estava nas documentações escolares e também com o que previa a Lei n. 5.692, diante da fala dos entrevistados. Análises como a coerência dos cursos profissionalizantes ofertados em relação às necessidades do mercado de trabalho local, e a qualidade dos cursos ofertados foram pontos de comparação de significativa importância para realizarmos uma análise concreta do que previa a Lei n. 5.692 e o que realmente aconteceu nos colégios com sua implantação.

A pesquisa de campo foi realizada no Colégio Estadual Costa Viana e Colégio Estadual Victor do Amaral. O uso das documentações escolares enquanto fonte histórica para análise da cultura escolar exige determinada problematização em torno de como estas podem ajudar na compreensão do passado e na história da educação. As diversas documentações encontradas nos arquivos escolares têm a função de:

[...] [informação] para a administração pública, pois a ela podem oferecer informações, por exemplo, 'da evolução de vagas, número de repetência, de evasão escolar, etc.' Mas os documentos têm também valor histórico-cultural. Para os historiadores, tais documentos são fontes para a história da educação, manifestação ou representação da memória (BONATO, 2005, p. 197).

As documentações escolares se encontravam no arquivo permanente, vulgo arquivo morto, no entanto, parte das fontes consideradas de maior valor histórico pela administração dos colégios como fotografias, ofícios autorizando abertura de cursos profissionalizantes, Planos Políticos Pedagógicos, se encontravam em salas como da direção e da secretaria. Estes pontos destacam as dificuldades enfrentadas durante o processo de coleta de dados, pois são salas onde o uso contínuo da administração do colégio se faz presente, o que inviabilizava em determinados momentos o acesso às fontes.

As documentações dos colégios Costa Viana e Victor do Amaral colaboraram para apontar como as mudanças previstas na Lei n. 5.692/71 ocorreram efetivamente, por exemplo, se respeitaram a implantação do ensino profissionalizante em nível médio compulsório, se houve a disciplina de Aptidões Vocacionais no ensino de 1. Grau, se eles realmente estiveram em consonância com as necessidades do mercado de trabalho. Afinal, o uso dos arquivos escolares “apresentam múltiplas possibilidades de pesquisa científica. Através desses acervos é possível conhecer as atividades administrativas e pedagógicas de transformação da educação ao longo do tempo” (BONATO, 2005, p. 197).

O pesquisador obteve com a utilização das fontes, o estudo comparativo entre o que a revisão de literatura analisou sobre a implantação do ensino profissionalizante obrigatório, com as informações encontradas nas documentações escolares referentes às mudanças ocasionadas pela implantação da Lei n. 5.692/71 nos colégios pesquisados.

A escrita buscou delinear uma breve história da educação profissionalizante no Brasil, e sua continuidade nas décadas seguintes após 1910, para então alcançar o recorte que foi mais aprofundado: a Lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade do ensino profissional durante a década de 1970. No entanto, mesmo que o ponto de partida do trabalho seja o Decreto n. 7.566 de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, foram apresentadas algumas experiências profissionalizantes do século XIX, tanto do Brasil imperial quanto relativas ao pioneirismo francês napoleônico diante da educação profissionalizante.

Mantendo uma cautela acadêmica para não generalizar a educação profissional do século XIX com os casos do século XX, o objetivo era descrever como a Revolução Industrial do século XIX foi um divisor de águas na diferenciação da educação profissional moderna com as formas de aprendizagem profissional que havia antes deste período.

Neste prisma, o estudo passa pela Escola de Aprendizes Artífices e chega até a década de 1940, com o período do Estado Novo e a criação em 1942 do sistema SENAI e sua educação profissionalizante. O objetivo é apresentar qual foi o modelo de educação aplicado e quais eram os interesses políticos, econômicos e empresariais que estavam camuflados no sistema de ensino profissional, com destaque para a preocupação com a disciplinarização do trabalho, enobrecimento da atividade laboriosa, uso do tempo mecânico, normas de conduta e comportamento industrial e adaptação do homem diante da máquina.

Após a problematização com o sistema SENAI, o estudo delinea as mudanças do ensino técnico industrial na década de 1950 com a chamada Reforma Capanema e os interesses da equivalência entre os ramos da educação profissional e o ensino médio em geral. Ainda na década de 1950, será abordado o desencadeamento de uma crise sem precedentes na educação brasileira ocasionado pelo excedente de alunos do ensino superior, devido à incapacidade do sistema educacional de absorver todo o contingente estudantil neste nível de escolarização.

Analisamos os dois Colégios Estaduais Costa Viana e Victor do Amaral como recortes sob uma ótica do contexto geral para o específico, ou seja, descrevemos primeiramente os contextos das décadas de 1960 e 1970 em São José dos Pinhais e na região do bairro Boqueirão da cidade de Curitiba, para então focar o estudo nos colégios de suas referidas

idades. Como resultado, trabalhamos com um estudo de comparação entre as referências bibliográficas acessíveis sobre o tema Lei n. 5.692/71 e a pesquisa de campo realizado nos colégios citados, assim, a escrita se encaminhou por apresentar as convergências e divergências entre estas duas visões do mesmo tema.

1. O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS

Iniciamos com uma breve trajetória do ensino profissionalizante no Brasil, partindo do Decreto n. 7.566 de 1909 até a Lei n. 5.692 do ano de 1971. Para tanto, serão delineados alguns aspectos de sistemas profissionalizantes, como as Escolas de Aprendizes Artífices, a iniciativa privada com o sistema SENAI até chegar à Lei n. 5.692/71 e seus impactos na educação e na sociedade.

O surgimento do Decreto n. 7.566 em 1909, que previu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, demonstra em linhas gerais o momento de ascensão da burguesia urbana ao poder e os primeiros passos ainda que tímidos, pois o mercado interno se sustentava com importações, da consolidação do sistema capitalista industrial no Brasil (WARDE, 1983, p. 65). Neste ponto, é de fundamental importância relacionar os rumos que a educação brasileira em geral tomaria no século XX, de acordo com os interesses sociais, econômicos e políticos da classe que estava se inserindo no poder.

Pensar no ensino profissionalizante significa olhar para seu percurso histórico. Sua configuração data de muito pouco tempo, estando ligado a um contexto de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais do século XIX.

Marx e Engels (1983) fizeram críticas contundentes em relação às diversas formas que tomou a educação na sociedade em geral, onde as várias maneiras existentes de aprendizagem acabaram por desenvolver nos indivíduos apenas uma qualidade técnica ou profissional, impossibilitando o contato do indivíduo com outros conhecimentos técnicos e científicos ou a formação do homem de conhecimento integral. Desta forma, “[...] as circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado” (Marx; Engels, 1983, p. 28).

Ainda de acordo com Marx e Engels (1983, p. 65) “[...] do sistema fabril [...] brotou o germe da educação do futuro”, frase que serve de exemplo para apontar a relação do ensino profissionalizante com os impactos e efeitos produzidos pela conjuntura da Revolução Industrial. Seguindo o pensamento marxiano, o surgimento do sistema de educação profissional está atrelado a uma gama de fatores do século XIX, como o processo de consolidação do sistema capitalista industrial e a divisão social entre burgueses e proletários.

Já desde o século XIX havia educação profissionalizante tanto no Brasil quanto em outros países como, por exemplo, a França tinha a partir do ano de 1829, a chamada Escola Central, organizada de forma privada, objetivando a formação profissional na área da engenharia (DAY, 1987, p. 12). Fato também constatado nas palavras de Ruy Gama (1987), quando afirmou que:

[...] é principalmente na França do século XIX que vamos encontrar os dados mais importantes, pelo menos da área européia - ocidental, nela incluindo o mundo colonizado pelos países europeus [...] os franceses, nos três e meio séculos que vão de 1500 a 1850, desenvolveram todas, ou quase todas as formas básicas da educação técnica moderna (GAMA, 1987, p. 121).

Essas primeiras formas de educação técnica escolarizada foram “[...] organizadas em função das necessidades econômicas e militares do Estado” (GAMA, 1987, p. 130).

No Brasil, no período colonial (XVI - XVIII) houve o que poderia ser chamado de ensino profissionalizante com as Corporações de Ofícios. Essas instituições (algumas religiosas) estavam preocupadas com um processo de valorização do trabalho manual, através da inserção do homem livre nesta atividade e, por outro lado, “[...] dificultando ao máximo, ou até mesmo impedindo, como foi o caso de algumas delas, o ingresso de escravos” (SANTOS, 2003, p. 206). Tal atividade era estigmatizada por uma característica de rejeição trazida pelo contexto da força de trabalho escrava e pelo pacto colonial, onde “O importante [...] foi o menosprezo pelo trabalho manual e a qualquer ofício de subsistência, considerados como ‘coisas de escravos’, isto é, aviltantes e repugnantes” (MORAES, 1996, p.129).

No período Imperial, a Constituição de 1824 não tratava diretamente do ensino profissional. Foi em 1826 que surgiu uma atitude concreta por parte do governo para estruturar o conjunto dos vários graus de ensino no país, que citava os Liceus como utilizados para o que corresponderia ao ensino de 5ª à 8ª série da educação atual (SANTOS, 2003). No século XIX havia sociedades civis responsáveis por:

Amparar órfãos e ao mesmo tempo propiciar a oferta de mão de obra [...] as mais importantes sociedades criaram os Liceus [...] delas podemos destacar a Sociedade Propagadora de Belas Artes, que foi organizada em 1857 no Rio de Janeiro (SANTOS, 2003, p. 209).

Nesses Liceus de Artes e Ofícios, os cursos eram gratuitos, abertos aos filhos dos sócios como também para qualquer indivíduo livre, sendo proibido seu acesso apenas aos escravos (SANTOS, 2003).

Em 1873 foi criado o Liceu de Artes e Ofícios em São Paulo, funcionando da mesma forma como o do Rio de Janeiro, como uma entidade mantenedora, que também excluía o acesso de escravos aos cursos, e outro ponto convergente entre os dois Liceus era o de ministrar ao povo certa instrução popular, ou seja, uma formação profissional para atuação no comércio, lavoura e indústria (SANTOS, 2003). Ambas as instituições contavam com recursos públicos para seu funcionamento, através de doações e subsídios.

Entretanto, o ponto de partida deste estudo é a promulgação do Decreto n. 7.566 de 1909, por ser a primeira atitude estatal a atuar na formação da força de trabalho qualificada.

1.1 AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

O final do século XIX e início do século XX no Brasil foram caracterizados por um contexto marcado pelo pensamento positivista republicano, onde a ideologia burguesa da crença no progresso, baseada no desenvolvimento da industrialização “[...] impuseram uma questão fundamental: a da própria construção de uma Sociedade do Trabalho, objetivando o Progresso e a Civilização” (KARVAT, 1998, p. 33). Este pensamento da valorização do trabalho, no início do século XX, foi uma continuidade do liberalismo positivista presente desde o fim do Império, quando se começou a estimular a organização “[...] de um projeto nacional para a educação, sintonizado com as ideias de progresso” (GAMA, 1987, p. 145). Essa mentalidade explica o:

Pensamento industrialista que se converteu em medidas educacionais, pela iniciativa do presidente da República, Nilo Peçanha, que baixou o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital de estado. [...] esse novo sistema de educação profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, do Comércio e Indústria e tinha a finalidade de ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito. (SANTOS, 2003, p. 212).

Ponto importante a ressaltar neste sistema de ensino profissional implantado com as Escolas de Aprendizes Artífices era a característica de ser um ensino voltado para as camadas populares, pois a herança do período colonial, o menosprezo ao trabalho manual, ainda era muito forte no início do século XX. O Decreto n. 7.566 destaca esta característica, como por exemplo no artigo 6º, onde afirmava que:

Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna, idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo. (BRASIL. Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Aprova a criação nas capitais as Escolas de Aprendizes Artífices. Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 1909).

O Decreto n. 7.566 foi, portanto, um primeiro passo decisivo para o Estado atuar com a legislação na formação de força de trabalho qualificada.

As Escolas de Aprendizes Artífices sofreram muito com a escassez de mestres de ofícios especializados e professores qualificados, fato que influenciou na baixa qualidade do ensino ofertado nestas instituições profissionalizantes. Outro problema enfrentado pelas Escolas de Aprendizes Artífices no início do seu funcionamento foi o alto índice de evasão escolar (SANTOS, 2003). No entanto:

Apesar dos problemas apresentados pelas Escolas de Aprendizes Artífices, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e adquirindo os contornos necessários até constituir a rede de Escolas técnicas do país (SANTOS, 2003, p. 214).

Após a investida do Estado na educação profissionalizante com as Escolas de Aprendizes Artífices, várias ideias surgiram no intuito de um “[...] esforço de melhoramento do ensino técnico profissional” (QUELUZ, 2001, p. 156). A medida mais concreta neste sentido pode ser exemplificada com o novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices, discutida pelo:

Ministro da Agricultura, João Gonçalves Pereira Lima, que defendia a necessidade de reestruturação das Escolas de Aprendizes Artífices, através de um novo regulamento para as mesmas, instituído pelo Decreto n. 13064, de 12 de junho de 1918 (QUELUZ, 2001, p. 155).

Incluía-se nestas medidas a instituição da:

Criação de cursos noturnos, para o público em geral, maior de 16 anos [...] a diminuição da faixa de ingresso dos alunos de 12 para 10 anos de idade e a instituição da obrigatoriedade de cursar ensino primário para todos os alunos [...] estabelecia também a necessidade de concursos para diretores, professores e mestres (QUELUZ, 2001, p. 156).

Após a década de 1920, grandes mudanças nas esferas econômicas, políticas e sociais trariam à história do ensino profissionalizante um novo contexto, que transformaria estruturalmente o sistema educacional profissional, com a era Vargas.

1.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O SISTEMA SENAI

A partir da década de 1930 tivemos uma política nacionalista, imbuída de um espírito de intensificação da indústria nacional e de estímulo à consolidação da educação profissional.

O contexto da era Vargas foi marcado pelas constantes tentativas de responder aos interesses dos diversos grupos sociais, na intenção de conquistar o apoio geral, diante de um governo que se instaurou no poder em 1930 de forma antidemocrática. Para tanto, os ideólogos do governo getulista tiveram um papel importantíssimo na propagação de uma imagem populista tanto do governo quanto de Getúlio Vargas. Objetivando atingir o apoio da população, um dos meios utilizados foi “[...] a manipulação ideológica coletiva através dos meios de comunicação de massa e a aplicação da política de massa coercitiva” (CAPELATO, 1998, p. 141).

Propagandas ideológicas para legitimar o governo getulista foram constantes, nelas as ideias de cidadania, sob um processo de valorização da atividade do trabalho, foram abordadas exaustivamente nos meios de comunicação do período, sempre posicionando o personagem Getúlio Vargas como o responsável pelos “benefícios e os direitos do cidadão” (CAPELATO, 1998, p. 150).

Porém, a política colocada em prática também teve sua grande parcela para a continuidade do governo getulista por quinze anos (1930-1945). É inegável que o modelo econômico de desenvolvimento fundamentado na industrialização nacional atingiu, de certa forma, um nível de êxito que também possibilitou a base de apoio governista no âmbito social:

Na década de 1930 e nos períodos subsequentes, o processo de industrialização experimentou altas taxas de crescimento [...] no período situado entre 1929 e 1945 o incremento do modelo industrial foi da ordem de 475% [...] esse modelo além de provocar mudanças na estrutura do Estado [...] fez com que fossem adotadas novas estratégias para a preparação da força de trabalho. (SANTOS, 2003, p. 216).

Nesse quadro de mudanças na economia brasileira surgiu a necessidade de criação de uma instituição educacional voltada para a formação do trabalhador qualificado, com a responsabilidade de atuar na preparação de uma força de trabalho especializada na área fabril para atender às necessidades de um desenvolvimento industrial e tecnológico nacional, que atingia um grande índice de crescimento.

Getúlio Vargas aproveitou muito bem o momento de preparação dos países envolvidos com a Segunda Guerra Mundial, tanto para alavancar a indústria nacional, como também para sua garantia de continuação no poder com a criação de um ambiente ilusório e temporário de paz social entre as classes:

No início da década de 1940, os industriais estavam desfrutando um *boom* na produção e no consumo [...] o clima econômico relacionado com a guerra pode ter

vido benéfico também aos trabalhadores, uma vez que gerou mais oportunidades de emprego e acarretou o aumento dos salários [...] esta combinação encobriu por algum tempo as tensões potenciais e deu certa credibilidade ao discurso de harmonia entre as classes. (WEINSTEIN, 2000, p. 122).

E foi neste contexto de ritmo acelerado da industrialização brasileira, motivado pela preparação e eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), pela própria conjuntura do momento, e pela “[...] conseqüente impossibilidade de recorrer a profissionais estrangeiros” (WEINSTEIN, 2000, p. 115), que Getúlio Vargas “[...] parecia estar muito preocupado em aumentar a oferta de operários especializados de forma mais rápida possível” (WEINSTEIN, 2000, p. 115).

No entanto, não foi somente a falta da força de trabalho qualificada que preocupou o presidente Vargas, mas a intenção do governo era também a criação de uma instituição voltada à formação profissional, para reforçar a ideologia de harmonia entre as classes através da política de massas.

Sob a organização dos ideólogos do Estado Novo, houve uma resignificação do conceito de cidadania, com “[...] a substituição do cidadão/indivíduo da doutrina liberal pelo cidadão/trabalhador [...] isto é, membro socialmente útil do Estado” (CAPELATO, 1998, p. 173). Com isso, o indivíduo só seria cidadão se fosse trabalhador, “[...] o trabalho, antes forma de escravidão, passara a ser visto como forma de emancipação da personalidade, algo que valorizava o homem e [o] tornava digno do respeito e da proteção da sociedade” (CAPELATO, 1998, p. 173).

Este conceito de cidadania, portanto, imposto pelo governo, visou produzir no imaginário popular o trabalho como identidade social, obviamente com a intenção não manifestada de criar a “harmonia” entre as classes. A outra atitude, muito mais clara na prática social, foi prática de “[...] remodelar o Brasil através da industrialização, com uma organização de uma força de trabalho disciplinada e de mecanismos de controle social para assegurar a ordem” (CAPELATO, 1998, p. 145).

Não foi por acaso que disciplina e controle seriam características marcantes do SENAI, o que vem ao encontro dos interesses do governo getulista diante de sua política de massas. Em janeiro de 1942, Getúlio Vargas e os ministros da educação e do trabalho, assinaram o Decreto-Lei n. 4048, que autorizava a criação do SENAI (WEINSTEIN, 2000, p. 118). Segundo essa autora, a criação do SENAI foi resultante de “[...] um programa de formação perfeitamente ajustado às necessidades e interesses da indústria e praticamente livre da interferência do Estado” (WEINSTEIN, 2000, p. 120). A autonomia administrativa do

SENAI por parte do setor industrial foi compreendida pela falta da conhecida burocracia estatal e também pela ausência de sindicatos em sua estrutura (WEINSTEIN, 2000).

No entanto, divergindo da autora acima citada, Luis Antônio Cunha (2000) afirma que a organização do SENAI teve em sua essência a união dos aspectos do poder público e privado concomitantemente, ou seja:

Do ponto de vista de sua constituição, o Senai seria uma instituição pública, pois foi criado por um Decreto-Lei [...] visto pela ótica do poder institucional e da gestão dos recursos, o Senai é inegavelmente uma instituição privada [...] é a Confederação Nacional das Indústrias mais as federações estaduais de sindicatos que dirigem a entidade. (CUNHA, 2000, p. 45).

Nesse sentido, o SENAI seria um exemplo de política patrimonialista, onde as esferas públicas e privadas teriam sido marcadas pela ambiguidade, afinal, neste viés o SENAI foi imposto pelo Estado Novo à classe burguesa, onde “[...] os empresários reagiram fortemente ao projeto varguista de instituir uma contribuição compulsória para financiar a formação profissional de operários” (CUNHA, 2000, p. 46). Em 1946 as empresas foram obrigadas através do Decreto-Lei n. 9.576 a contratar e “[...] empregar nas escolas mantidas pelo Senai um número de aprendizes equivalentes a 5% no mínimo, e 15% no máximo, dos operários cujos ofícios demandassem formação profissional” (CUNHA, 2000, p. 50).

Patrimonialista porque o Estado Novo assumiu uma postura de protetor, indutor e representante de interesses privados, bem como atuou como um verdadeiro árbitro na luta de classes entre patrões e empregados, na organização de um meio de produção harmônico e disciplinado, características da preocupação estatal com a “paz social” (CUNHA, 2000).

Entende-se criticamente como “paz social” a imposição de uma sociedade organizada nos moldes capitalistas de privilégios de uma classe em detrimento da exploração de outras, através de mecanismos de repressão como a polícia, as leis disciplinadoras, as religiões, também havia uma preocupação para que a ideia do consumo auxiliasse na manutenção da paz social. Enfim, a “paz social” significa o controle das massas, das greves, das manifestações, representa camuflar as origens e responsabilidades das desigualdades sociais, da miséria, tornar o acúmulo de capital nas mãos de poucos uma situação comum. Sendo assim, a chamada “paz social” foi e ainda continua sendo uma tentativa de maquiagem a sociedade com uma falsa sensação de igualdade social baseada no suposto equilíbrio entre as classes. Portanto, trata-se de impor uma “paz social” que protege os interesses de uma classe e não da sociedade em sua íntegra.

No aspecto de atuar na manutenção da “paz social”, o SENAI teve um papel fundamental através da formação de uma força de trabalho qualificada no entendimento e expectativa dos industriais, ou seja, disciplinada, acrítica, passiva e aceitadora da organização e leis fabris rígidas quanto ao uso do tempo e da máquina em prol dos interesses dos donos dos meios de produção.

Tanto a organização e funcionamento quanto a metodologia de ensino foram pensados na ótica de transformar o SENAI numa extensão da fábrica, ou seja, foi configurado procurando “[...] reproduzir as condições encontradas nas empresas industriais: a disposição das máquinas e dos equipamentos, áreas de circulação, cores, avisos” (CUNHA, 2000, p. 74). Desde a hierarquia, ordens e ambiente, passando pela metodologia de caráter taylorista, até questões como higiene, pontualidade, submissão às ordens fabris e à máquina, foram pensadas e aplicadas com o objetivo de mecanizar o aluno da melhor forma que pudesse se adaptar à fábrica, contribuindo para “harmonia entre as classes” (CUNHA, 2000).

Nesse sentido, o SENAI teve a preocupação em adotar uma filosofia que valorizasse as normas, regras, disciplina, padrões de comportamentos, tudo visando “qualificar” o aluno, domesticando-o para que da melhor forma possível fosse adaptado ao mundo do trabalho industrial. “Para todo o pessoal do SENAI, da direção até os instrutores, existe a certeza de que a ordem, a disciplina e a responsabilidade pessoal são condições indispensáveis para que a produção se dê a contento” (CUNHA, 2000, p. 75). Diante desta política de disciplinarização, o SENAI rapidamente atingiu o reconhecimento dos industriais e do governo, resultado de boa aceitação de seus egressos no mercado de trabalho (CUNHA, 2000, p. 55).

Além do mais, os aspectos e as atividades do SENAI em torno da disciplina e do controle do aprendiz (futuro operário) muito colaboraram para a formação de um plantel de trabalhadores qualificados e um ensino industrial sem engajamento político, que não contribuía para uma visão crítica das relações de classes e da natureza da produção e, principalmente, na formação da força de trabalho qualificada barata para as necessidades momentâneas das novas tecnologias industriais.

Promulgada em 1942 por iniciativa de Gustavo Capanema, a Lei Orgânica estruturou o sistema oficial de ensino industrial, com a criação das Escolas Técnicas organizadas em ciclos: “[...] o primeiro chamado de fundamental com duração de três anos [...] e o segundo ciclo com a mesma duração destinado à formação de técnicos industriais” (SANTOS, 2003, p. 217).

É interessante apontar a diferença entre a formação profissional do SENAI e a ofertada pelas Escolas Técnicas, visto que os alunos dos cursos do SENAI tinham que paralelamente cursar o ensino primário ou secundário, e os cursos das Escolas Técnicas tinham por objetivo substituir a formação geral. No entanto, esta organização de ensino técnico aplicado pela Reforma Capanema tinha como ponto negativo “a falta de flexibilidade” entre os vários ramos do ensino técnico e o ensino superior em geral, pois aos “[...] alunos formados nos cursos técnicos estava interdita a candidatura irrestrita ao curso superior” (SANTOS, 2003, p. 218).

Na década de 1950, houve discussões em torno da equivalência entre os ramos da educação profissional e o ensino superior em geral. De forma processual, esta equivalência foi paulatinamente atingida, com a “[...] primeira iniciativa da Lei n. 1.076 de 31 de março de 1950, que permitia aos estudantes que concluíssem o primeiro ciclo do ensino industrial ingressar no curso clássico ou científico” (SANTOS, 2003, p. 218). Outro passo gradativo foi no ano de 1953 com a promulgação da Lei n. 1.821, que estipulava o “[...] direito de todos os alunos ingressarem em qualquer curso do ensino superior [...] desde que aprovados em exames de adaptação” (SANTOS, 2003, p. 218).

Em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas tiveram uma grande mudança, principalmente na sua organização administrativa, com grande autonomia de gestão, passando a ser chamadas Escolas Técnicas Federais, num momento de aumento na formação de níveis técnicos (CUNHA, 2000, p. 135).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 também trouxe alterações para a educação profissional, apesar de ter reforçado o que a Lei n. 378 do mesmo ano já tinha previsto, estabelecendo a equiparação do ensino profissional diante do ensino colegial:

Os estabelecimentos de ensino superior [...] de graduação, serão abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente ensino técnico de grau médio industrial, agrícola e comercial e obtido classificação em concurso de habilitação. (BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961).

Os estudantes egressos de cursos técnicos, portanto, não mais necessitariam de exames ou provas de adaptações em nível de conhecimento geral, eles poderiam “[...] candidatar-se a qualquer curso de nível superior sem outra exigência além da conclusão deste curso” (CUNHA, 1977, p. 116).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, o ensino profissionalizante apresentaria mudanças em 1971, com a Lei n. 5.692, que previa a obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível médio e outras características que fariam a singularidade desta legislação educacional em relação às demais, como, por exemplo, a extensão da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos.

Para que a análise sobre a Lei n. 5.692/71 tenha fundamento e embasamento, faz-se necessário retroceder ao contexto social, econômico e político da década de 1960, para esclarecer o contexto que levou ao surgimento de uma reforma educacional que mudaria radicalmente a estrutura do sistema de ensino em geral.

1.3 A CRISE EDUCACIONAL NAS DÉCADAS DE 1950 e 1960

A Lei n. 5.692/71 foi resultado de um processo histórico iniciado com a crise educacional na década de 1950, relacionado com uma transformação no modelo econômico capitalista do Brasil.

A atividade da indústria estrangeira no Brasil data antes mesmo do governo de Juscelino Kubitschek. Até porque a considerada:

Revolução industrial brasileira sob o modelo de industrialização adotado por JK [...] baseado na maior presença do capital estrangeiro, não era algo novo no Brasil. Ao contrário, o mesmo padrão já estava claramente em andamento pelo menos desde o Estado Novo (1937). (MOREIRA, 2003, p. 161).

Porém, o governo de Juscelino Kubitschek historicamente pode ser apontado como o momento mais marcante e claro da “industrialização substitutiva de importações” (MOREIRA, 2003, p. 161). Foi o momento onde o Estado, através do chamado “Plano de Metas, visava aprofundar o processo de industrialização com forte presença do capital estrangeiro” (MOREIRA, 2003, p. 189), com destaque para as grandes indústrias automobilísticas.

Nesse viés, o Brasil, na década de 1950, foi palco de uma série de mudanças econômicas e sociais ocasionadas pela internacionalização do mercado de trabalho, desencadeado pela consolidação do capitalismo monopolista em substituição do capitalismo liberal (formada por pequenas, mas várias empresas) que havia até então (CUNHA, 1977).

Em outras palavras, até a década de 1950, em linhas gerais, a economia brasileira era basicamente formada por muitas pequenas e médias empresas de empreendedores brasileiros.

Este modelo de capitalismo era utilizado como principal meio de ascensão social da velha classe média, que via nos “[...] mecanismos de constituição/investimento/reprodução de capital [...] com expansão e abertura de pequenos negócios [...] a possibilidade de ascensão dos indivíduos da classe média” (CUNHA, 1977, p. 105).

A vinda das grandes empresas internacionais, na década de 1950, ocasionou a consolidação do capitalismo monopolista, formado pelas grandes, porém poucas empresas (que iriam monopolizar a produção), e também a destruição dos pequenos negócios que funcionavam, até este contexto, como os meios de ascensão social da velha classe média. Fortalecendo tal argumento, recorre-se aos autores João Cardoso de Mello e Fernando Novais (1998) que trataram desta questão:

Naqueles anos, do começo dos 50 até início dos 60, a burguesia brasileira havia renunciado definitivamente a qualquer veleidade que porventura tivera de liderar o desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Mergulhada na passividade tradicional, limitou-se a tirar partido da ação do Estado e da grande empresa multinacional, que esta sim, se tornara o centro indiscutível do novo poder econômico. Para ela, progresso continuou a significar bons negócios. (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 593).

A destruição dos pequenos negócios não produziu o fim da possibilidade de ascensão social da classe média, mas sim uma mudança na natureza dos meios, pois diante da vinda das grandes empresas internacionais burocratizadas, com uma organização baseada em vários cargos ocupacionais, a classe média passou a se utilizar delas enquanto novo meio de ascensão social. Afinal, com a vinda das grandes empresas novos cargos surgiram, devido às necessidades inerentes à própria estrutura administrativa dessas empresas.

Nesse sentido, é vital para a compreensão do presente estudo que a passagem do capitalismo liberal (onde o meio de ascensão da classe média consistia em abrir seu pequeno, mas próprio negócio) para um capitalismo de monopólio (de grandes companhias), na segunda metade do século XX, resultou na transformação da natureza dos meios de ascensão social da velha classe média, que se deslocou para os novos cargos produzidos pela hierarquia destas grandes empresas:

A grande empresa privada passou a exigir um novo padrão de direção e de gestão, mais racionalizado, mais profissionalizado. Com isso, firmava-se de vez a valorização do engenheiro [...]. E surgem as figuras do administrador de empresas – especializado em produção, em marketing, em finanças, em organização e métodos etc. -, do economista, do atuário. As diretorias, gerências e chefias vão se especializando, se multiplicando. Surgem escolas de administração de empresas [...]. E vai aparecendo o profissional da publicidade (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 593).

A partir de então, a educação universitária passa a ser encarada como novo meio de ascensão social, fato que atingiu até mesmo a educação técnica, que passou a ser utilizada de forma propedêutica pela classe média: “[...] além da função manifestada e óbvia de formar técnicos industriais, desempenhou a função de preparar candidatos para os cursos superiores” (CUNHA, 1977, p. 103).

Esta questão demonstra claramente o momento em que a educação (inclusive a profissional) passou a se tornar um importante meio de ascensão social da classe média, visto que até então a educação técnica era olhada com reservas pela mesma, pois a mentalidade até a década de 1950 e 1960 estigmatizava o ensino técnico como “[...] destinado para os filhos dos outros” (AMORIM, 2004, p. 206).

Apesar dos pequenos negócios realmente terem sido sufocados, outros foram criados convivendo simultaneamente com as grandes empresas internacionais, pois ocorreram “[...] tanto os fenômenos de destruição ou inibição de pequenos empreendimentos pelas grandes empresas como o contrário, isto é, a convivência e até mesmo a indução de pequenos pelos grandes negócios” (CUNHA, 1977 p. 107).

Mas, *grosso modo*, a mudança do capitalismo liberal para o capitalismo monopolista inegavelmente diminuiu significativamente o número de pequenos negócios no Brasil. Luiz Antonio Cunha (1977) embasa esta afirmação com veemência através de estatísticas que demonstram números de oportunidades de empreendimentos das décadas de 1950 e 1970 no Brasil, obtidos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que revelavam uma significativa diminuição do número de empregadores do setor terciário da economia, os chamados pequenos negócios (CUNHA, 1977, 109).

Em suma, a crise do sistema educacional da década de 1950 foi fruto da valorização da educação pela classe média, que por consequência produziu um aumento da procura pelo sistema universitário, onde o número de vagas oferecido não era compatível com a demanda de alunos ao sistema educacional superior.

Diante de manifestações, pressão social e também pelo interesse de continuação do regime ditatorial o governo militar, no final da década de 1960, concretizou três medidas que, muito próximas entre elas, dialogaram na tentativa de resolver a crise educacional. Contudo, se diferenciaram na forma como foram impostas: a primeira foi “[...] no final de 1967 [...] precisamente no auge da crise estudantil [...] o Governo criou a Comissão Meira Mattos para fazer um levantamento geral da crise e intervir nas universidades” (ROMANELLI, 1978, p. 215).

A segunda atitude do governo visava resolver o problema dos excedentes com a promulgação do:

Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969 que liquidou com o protesto estudantil, ao proibir movimentos de greve e agitações de caráter político, e depois a criação do vestibular classificatório, que, simplesmente, por medida de ordem administrativa, eliminou o problema dos excedentes, já que daí para frente, passaram a ser considerados aprovados nos exames vestibulares não os que alcançassem a nota mínima, mas os que lograssem classificar-se para as vagas existentes. (ROMANELLI, 1978, p. 225).

E a última atitude seria a promulgação da Lei n. 5.692/71 com a:

Justificativa manifestada [...] a necessidade de organizar o ensino médio de modo que tenha terminalidade, isto é, que a sua conclusão represente para os concluintes uma aquisição, no caso, uma habilitação profissional [...] tendo assim uma função contenedora (CUNHA, 1977, p. 144).

Observe que a Lei n. 5.692 de 1971 caminhou no sentido de reforçar o objetivo de contenção ao ensino superior aplicado pelo Decreto Lei n. 477 de 1969. Se o Decreto-Lei n. 477 por si só já tinha “resolvido” o problema do excedente com uma atitude administrativa, a Lei n. 5.692/71 vinha após dois anos do Decreto, tentar resolver com a terminalidade do ensino profissionalizante em nível médio a pressão exercida pelos grupos militantes estudantis por mais vagas no ensino superior, pois o que se havia resolvido era a nomenclatura de aprovação no vestibular (de vestibular de média para classificatório), mas não a superação da crise com mais vagas no ensino superior.

A intenção manifestada, de resolver a crise educacional com a aplicabilidade do ensino profissionalizante compulsório em nível médio, já se esboçava no discurso do então Presidente General Emílio Garrastazu Médici, meses antes da promulgação da Lei n. 5.692 de agosto de 1971. Em suas palavras estava explícita a crítica diante da educação geral propedêutica à educação superior, e a valorização da educação profissionalizante:

A nova estrutura do ensino fundamental, segundo o projeto de Lei a ser enviado em abril próximo ao congresso Nacional, marcará a ruptura definitiva com a natureza do ensino de mera preparação geral, passando todas as crianças pelas oficinas de prática (eletricidade, motores, madeira, massas, agricultura, etc.), a fim de despertar vocações e orientar a escolha da futura carreira profissionalizante (INEP, 1987, p. 411, grifo do autor).

Sendo assim, a Lei n. 5.692/71 foi fruto de um processo de mudança do modelo econômico brasileiro, na tentativa de solucionar a crise educacional que foi engendrada por essa transformação do capitalismo no país. Em seguida, analisaremos o contexto histórico

mundial e brasileiro da época para dar sentido à problematização de sua idealização e seus impactos na sociedade brasileira.

2. CONJUNTURA DAS DÉCADAS DE 1960 E 1970

Antes da problematização da Lei n. 5.692/71, entende-se que é interessante para a análise descrever o contexto em que o mundo e o Brasil estavam vivenciando na década de 1970, sendo de extrema importância discutir as relações entre política, economia, educação, cultura, enfim, a estrutura social da década de 1970 e suas especificidades no regime militar, para dar mais clareza diante do objeto de estudo histórico, na inserção da problematização em torno da reforma educacional de 1971.

A década de 1970 estava imersa no contexto da chamada Guerra Fria, entendida como:

Os 45 anos que vão do lançamento das bombas atômicas até o fim da União Soviética, [...] a história desse período foi reunida sob um padrão único pela situação internacional peculiar que o dominou até a queda da URSS: o constante confronto das duas superpotências que emergiram da Segunda Guerra Mundial na chamada Guerra Fria (HOBSBAWM, 1995, p. 223).

O mundo ficou dividido entre capitalistas e comunistas, “[...] a URSS controlava a parte do globo onde ela exercia predominante influência pelo exército vermelho e/ou Forças Armadas Comunistas [...] desde o término da guerra em 1945” (HOBSBAWM, 1995, p. 223). Já os EUA dominavam o resto do mundo capitalista, “[...] além do hemisfério norte e oceano, a América Latina, [...] assumindo a velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais” (HOBSBAWM, 1995, p. 223).

Neste período, o medo de uma Terceira Guerra Mundial era constante na população mundial, sendo maior ainda o temor da destruição total do planeta, devido às ameaças que caracterizaram:

A Guerra Fria entre os EUA e URSS, que [dominaram] o cenário internacional na segunda metade do Breve Século XX [...] Gerações inteiras se criaram à sombra de batalhas nucleares globais que, acreditava-se firmemente, podiam estourar a qualquer momento, e devastar a humanidade (HOBSBAWM, 1995, p. 224).

Ambos os lados, capitalistas e comunistas, se viram numa verdadeira corrida armamentista e espacial. Armamentista porque o uso da ameaça de ataque nuclear era utilizado com o respaldo de testes e da quantidade de bomba de destruição em massa. Espacial porque dominar o espaço significava ter em mãos o lançamento de bombas nucleares de longo alcance com o sistema de radar espacial (HOBSBAWM, 1995).

Não obstante ser um momento de medo de extermínio da humanidade com as ameaças de ataques nucleares por parte das duas superpotências, este foi o momento considerado como

os “anos dourados”, devido ao vertiginoso crescimento econômico que os países desenvolvidos tiveram desde a década de 1950. Entretanto, “[...] é evidente que a Era de Ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas” (HOBSBAWM, 1995, p. 223).

Esta característica da década de 1950 e 1960 considerada por Hobsbawm (1995) como os “Anos Dourados”, auxilia no entendimento de como o Regime Militar do Brasil instaurado desde 1964 foi simplesmente fruto de seu tempo. Ou seja, houve uma “[...] moda global sem precedentes de governos militares” (HOBSBAWM, 1995, p. 250), que estiveram intimamente ligados com o fato do apoio e influência dos EUA sobre os países em desenvolvimento, considerados de risco de sedução comunista.

Tanto é que o próprio golpe militar de 1964 no Brasil foi aplicado sob o discurso:

Em nome da ordem, do combate à desordem, à subversão comunista e à corrupção. Foi justificado ideologicamente pela *doutrina da segurança nacional*, cujas palavras-chave eram *segurança e desenvolvimento*, portanto, o lema *ordem e progresso* agasalhado por um outro vocabulário, atualizado com os tempos da *Guerra Fria*, envolvendo o conflito entre capitalismo e socialismo. (GERMANO, 2008, p. 3).

Além do mais, a economia dos EUA tinha uma significativa parcela de participação da indústria bélica militar, fato que explica o “[...] interesse econômico em vender seus produtos no exterior [...] fazendo amigos e influenciando pessoas com a distribuição de armas por todo o globo” (HOBSBAWM, 1995, p. 250).

O momento de disputa ideológica entre capitalismo e comunismo, que o mundo estava vivendo desde o final da Segunda Guerra Mundial, também possibilita uma ideia do interesse do capital internacional na América Latina, principalmente no Brasil, o que ajuda a explicar porque surgiram diversos acordos entre Brasil e EUA, referente à “ajuda internacional” para a educação brasileira. Como foi o caso da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) criada em “[...] 3 de janeiro de 1946 [...] um programa de cooperação firmado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, com o objetivo de formar professores para atuar no Ensino Industrial” (AMORIM, 2004, p. 184). O acordo CBAI de 1946 estava num contexto de projeto de americanização que “[...] visava a integração da América Latina ao mercado estadunidense, bem como o afastamento do subcontinente de influências socialistas e nacionalistas” (AMORIM, 2004, p. 187).

Outro acordo de ajuda internacional entre o Brasil e os Estados Unidos, assinado posteriormente, e que teve alto grau de relevância na idealização da Lei n. 5.692/71, foram os:

Convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agency for International Development (USA-AID) para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro [...] foram assinados e exercitados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. (ROMANELLI, 1978, p. 196).

Sendo assim, o contexto mundial da Guerra Fria esteve muito presente na conjuntura que o Brasil passou a partir do término da 2ª Guerra Mundial, no período que vai dos anos finais da década de 1940 até 1970. A política dos Estados Unidos de influenciar e atuar na América Latina foi nítida, tanto em apoiar o Regime Militar desde o golpe de 1964, passando pelas ajudas internacionais, quanto pela própria presença do capital externo, como a vinda de grandes empresas internacionais ao Brasil, ocasionando a mudança para um modelo econômico baseado na “substituição de importação” (HOBSBAWM, 1995, p. 275).

Nesse período, o Brasil esteve inserido num processo de transformações nunca visto anteriormente:

Trinta anos que vão desde 1950 até 1980 – anos de transformações assombrosas, que, pela rapidez e profundidade [...] não poderiam deixar de aparecer aos seus protagonistas senão sob uma forma: a de uma sociedade em movimento (MELLO, 1998, p. 585).

Realmente o processo de migração interna no Brasil atingiu números significativos, pois a modernização e urbanização que tomaram impulso, sobretudo após a década de 1930, levaram ao campo a ideia de “[...] aventurar-se na fronteira agrícola em movimento [...] foi assim que migraram para as cidades 17 milhões de pessoas, nos anos 70 (cerca de 40% da população rural de 1970)” (MELLO, 1998, p. 581).

A década de 1970 no Brasil foi considerada, segundo Germano (2000), como o momento onde o clima reinante no país se “[...] caracterizava, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico” (GERMANO, 2000, p. 160).

Com um crescimento econômico que ultrapassava taxas superiores a 10% ao ano, o Governo Militar criou a ideia do “Brasil – potência”, também devido à forte propaganda política ideológica que buscava inculcar na população o slogan de “Este é um Brasil que vai pra frente” (GERMANO, 2000, p. 163).

Este slogan utilizado na época exemplifica bem a ideia da euforia nacional utilizada pelo Governo na:

Fase áurea da repressão, num contexto em que começava a despontar uma oposição armada pelo Regime [...]. Apesar de o Estado se transformar em ‘Estado do terror’, é o momento em que obtém o maior grau de consenso e de legitimação social. Não

somente porque amplos setores da sociedade repudiavam as ações armadas [...] empreendidos pela esquerda, mas também pelo êxito da política econômica posta em prática pelo governo. (GERMANO, 2000, p. 159).

Nesse sentido, a sociedade em geral criticava, não aceitava ou até mesmo não entendia os reais objetivos dos diversos assaltos a bancos, seqüestros e atentados praticados pela esquerda. Esta inclusive estava na clandestinidade e sendo alvo de práticas de tortura e exílio por parte do Governo Militar (GERMANO, 2000).

A euforia nacional da década de 1970 foi parte do projeto de legitimação que vinha desde o golpe militar de 1964, quando então o discurso ideológico militar utilizado era o de salvacionista, ou seja, “[...] o Exército e as Forças Armadas salvaram a democracia, salvaram o Brasil da desordem, da subversão e do comunismo, abrindo, assim, as portas do desenvolvimento e do progresso” (GERMANO, 2008, p. 321).

Nessa perspectiva, o clima de euforia nacional foi auxiliado por todo um momento construído intencionalmente pelo Regime Militar, tanto que o tri-campeonato mundial obtido pela seleção brasileira de futebol, juntamente com as marchinhas patrioteiras de Dom e Ravel, como a música “Pra frente Brasil”, foram utilizados pela publicidade ideológica estatal para criar uma imagem positiva do país. A imagem positiva do país visou conseguir o apoio da maioria da população diante de um governo que estava no poder de forma antidemocrática (GERMANO, 2000).

Estas questões exemplificam os artifícios utilizados pelo Regime Militar para conseguir o apoio da população, diante de um governo que estava no poder desde 1964, tendo ascendido através de um golpe de Estado, e que permanecia sem eleições diretas para os principais cargos políticos. Bem descrito por Dermeval Saviani (1996, p. 121), o objetivo do Estado Militar era moldar um nacionalismo assentado em um “[...] autoritarismo triunfante, onde a violência estatal, a censura, a repressão andariam lado a lado com a legitimação e apoio da sociedade”.

No campo das ideias, a década de 1970 foi marcada pela censura e falta de liberdade intelectual nos movimentos estudantis, grêmios estudantis, e também pelo enfraquecimento da militância política. Este período ficou caracterizado pela censura na imprensa, pela proibição da livre circulação de ideias (consideradas “subversivas” pelo governo), pela proibição do funcionamento dos partidos de esquerda e pelo posicionamento de clandestinidade dos mesmos pelo governo.

Para a garantia da perpetuação no poder, o Regime Militar não abriu mão de ações intervencionistas nas administrações e organizações estudantis e públicas em geral, sempre com a fachada de democracia, porém, o que na verdade ocorreu:

Universidades invadidas por forças militares, a exemplo da Universidade de Brasília (UnB) – algumas tiveram reitores/interventores militares –, e a União Nacional de Estudantes (UNE), logo após o golpe de Estado, teve a sua sede incendiada no Rio de Janeiro. Desse modo, muitos estudantes, professores e cientistas proeminentes, a exemplo de Paulo Freire, Celso Furtado, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Leite Lopes, Mário Schemberg e tantos outros foram processados, presos, cassados, exilados e assim por diante. Até mesmo uma polícia política universitária foi criada com o nome de Assessoria de Segurança e Informações (ASI) (GERMANO, 2008, p. 322)

A falta de livre circulação de ideias na política, na educação, a censura no campo jornalístico, a construção do ideário de “milagre econômico”, foram questões que estiveram ligados “[...] intimamente com o uso dos meios de comunicação em massa” (GERMANO, 2000, p. 103).

Foi grande pela parte do governo a preocupação com as palavras proferidas nos meios culturais, de comunicação e também na esfera educacional. Nos movimentos de educação popular foi proibido o uso de frases como:

Conscientização popular, conscientização do povo, democratização da cultura, reivindicação popular, miséria, espoliação, bem como qualquer referência às condições do povo ou ao popular ou, ainda, que refletisse uma interpelação popular, eram consideradas como subversivas (GERMANO, 2008, p. 323).

Esta preocupação revela a ideia de criar uma ideologia que sempre enaltecesse a política e as ações do Regime Militar e, por outro lado, enfraquecesse qualquer ação contrária ao Governo Militar.

Nas décadas de 1960 e 1970 houve vários movimentos de educação popular, por exemplo, no Rio Grande do Norte, em Natal, o movimento “De pé no chão também se aprende a ler” (GERMANO, 2008, p. 323), desenvolvia um trabalho de alfabetização e educação popular, mas foi severamente punido pela repressão política devido à justificativa do Governo Militar do uso de frases “subversivas” citadas acima, e também porque seus idealizadores tinham uma postura de educação libertária, “[...] entendiam a educação como um instrumento de democratização da sociedade brasileira” (GERMANO, 2008, p. 323).

No aspecto econômico, o Governo conseguiu amplo apoio de vários setores da sociedade brasileira, devido ao momento de euforia criado pelo contexto do milagre brasileiro. Projetos arrojados como a construção da rodovia Transamazônica e da ponte Rio –

Niterói, Itaipu, funcionaram como engrenagem para o funcionamento da máquina ideológica estatal militar, ou seja, através de muito investimento na publicidade, valorizando as atividades estatais e a construção de um imaginário nacionalista exacerbado, a intenção era disseminar em meio à população uma ideia de um país em crescimento econômico vertiginoso, obviamente com a intenção não manifestada de perpetuação do Regime Militar no Poder.

Em 1970 haviam sido iniciadas as atividades do chamado “Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com vistas a erradicar o analfabetismo de jovens e adultos” (GERMANO, 2000, p. 163). O movimento, segundo este autor, foi aplicado com muita propaganda e enaltecimento de suas atividades, “[...] afinal, visava atingir o apoio de um grande contingente popular, e esta era uma forma de buscar legitimação” (GERMANO, 2000, p. 164). As estratégias hegemônicas³ do Regime Militar surgiram em exemplos como o Mobral, ao possibilitar assistência educacional acrítica e sem conteúdo político à camada popular analfabeta, para buscar o seu apoio à própria hegemonia exercida na sociedade.

O panorama da educação na década de 1970 estava intimamente ligado com a questão do autoritarismo por parte do Regime Militar e com um número baixo de reivindicações em prol da educação, por parte da militância estudantil e docente. Uma vez que:

[...] boa parte das lideranças estudantis, dos intelectuais de esquerda e, em escala menor, das lideranças operárias e camponesas havia se engajado, notadamente no período 1969-1971, na luta armada contra a ditadura e em favor de uma revolução, entendida como de libertação nacional, popular e democrática ou mesmo socialista, dependendo da organização política em que se militava. Assim, não se tratava mais de lutar por “reformas de bases”, entre as quais a reforma educacional, mas de empreender de fato uma transformação estrutural profunda na sociedade brasileira (GERMANO, 2000, p. 161).

Neste contexto, a educação passou a ser encarada pela militância educacional como algo em segundo plano, visto que a derrubada do Regime Militar era compreendida pela maioria dos militantes como prioridade. Tanto que entre 1969 e 1971 “as questões educacionais e culturais quase não aparecem nos manifestos e documentos políticos das várias organizações de esquerda” (GERMANO, 2000, p. 162).

Além do mais, o momento de euforia nacional produziu, de certa forma, um entusiasmo por parte dos educadores que se revela na receptividade à Lei n. 5.692/71. Este entusiasmo na aplicabilidade do ensino obrigatório profissionalizante em nível médio, com a

³ Para Gramsci, a hegemonia pressupõe que os grupos dominantes levem em consideração, dentro de certo limite, os interesses dos grupos sociais sobre os quais a hegemonia será exercida. (GRAMSCI, 1995, p. 37).

Lei n. 5.692/71, pode ser encontrado nas palavras de um professor inserido no contexto de promulgação da reforma educacional:

O velho humanismo, que excluía da educação o mundo do trabalho e da produção, perde os seus últimos traços no novo ensino brasileiro [...] deve desaparecer qualquer vestígio da secular antinomia entre mundo da cultura intelectual e mundo do trabalho. (AMADO, 1973, p. 287).

Gildásio Amado aqui se posicionou como um defensor da educação profissionalizante de nível médio, o que dá uma ideia de como foi recebida a Lei por parte dos educadores. Tal entusiasmo tem muito a ver com o contexto de euforia nacional, já que o Regime Militar conseguiu amplo apoio da população em geral às suas políticas, devido ao êxito atingido no campo econômico (GERMANO, 2000).

No processo de implantação da Lei n. 5692/71, o que ocorreu foi um verdadeiro “decreto” imposto de “cima para baixo” sem nenhum tipo de diálogo, comunicação entre governo e educadores sobre os impactos e mudanças que a reforma educacional de 1971 iria trazer.

Diante desta conjuntura educacional, política, econômica e social da década de 1970, a reforma educacional realizada através da Lei n. 5.692/71 deve, portanto, ser analisada no interior de um quadro histórico caracterizado pela repressão, tortura, censura, mas também pela tentativa de legitimação do Regime Militar pela população.

2.1 PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA LEI 5.692/71

Em que se basearam os tecnocratas do governo militar na elaboração do conteúdo da Lei n. 5.692/71?

O ex-Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, que vivenciou todo o processo de elaboração, tramitação e promulgação da Lei n. 5.692/71, fez um depoimento na Câmara dos Deputados em 1983, num evento que se chamou *Educação 12 anos após a Lei n. 5.692/71*, contando sua própria experiência educativa como aluno e professor no exército, como justificativa do ensino ideal para a aplicação do ensino profissionalizante:

Na academia militar, no primeiro ano havia 80% de ensino acadêmico, no segundo ano havia 60%, no terceiro 40% contra 60% de ensino profissional e, no último ano, 80% de ensino profissional contra 20% de ensino acadêmico, e já aí todo ele voltado para as atividades de guerra (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1985, p. 38).

E o ex-Ministro continua com sua crítica ao ensino geral humanístico:

Que queríamos nós? Queríamos uma escola que não tivesse vergonha de se dedicar à formação para o trabalho [...] estudávamos física superior, estudávamos química superior orgânica e inorgânica, mas para quê? Eu vinha de uma área onde passei 29 anos no exército como professor e aluno e estava impregnado dessa ideia da educação para saber fazer (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1985, p. 38).

A visão do ex-Ministro Jarbas Passarinho vinha ao encontro da tendência do ensino utilitarista do período, um ensino voltado para o mercado de trabalho, baseado num conteúdo preponderante de educação profissional, e que, por outro lado, estrangulava a parte do conteúdo crítico, questionador, reflexivo da educação geral.

A aprovação do projeto que deu origem à Lei n. 5.692/71 não podia ter sido diferente com a situação política em tela no período: sem muitas reflexões, sem muitas discussões, sem críticas cabíveis ou oposições diante do que vinha de cima, o que explica a unanimidade dos votos a favor da aprovação do projeto e da promulgação da Lei n. 5.692/71.

A Lei n. 5.692/71 foi originada pelo Decreto n. 66.660 de 20 de maio de 1970, onde o então Presidente da República general Emílio Garrastazu Médici instituía a criação de um “Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial” (SAVIANI, 1996, p. 105).

Em 1969, portanto, antes do Decreto n. 66.660, o governo de Costa e Silva já tinha nomeado um Grupo de Trabalho com 32 membros incumbidos de atualizar a legislação do ensino tanto ginásial quanto secundário (FREITAG, 1980, p. 94). Por motivos diversos como “[...] problemas de ordem macroestruturais e, antes de mais nada, conflitos intensos na cúpula do poder” (FREITAG, 1980, p. 94), os estudos e discussões do Grupo de Trabalho não tiveram continuidade. Mas já demonstravam a intencionalidade de por em prática mudanças estruturais na educação, fato que vai acontecer pouco tempo depois, no ano de 1971.

O Decreto n. 66.660 era formado por quatro artigos, estipulando que o Grupo de Trabalho deveria ter nove integrantes, que estes integrantes seriam indicados pelo Ministério da Educação, e também estabelecia o prazo de sessenta dias para conclusão dos estudos e propostas (SAVIANI, 1996). O “Grupo de Trabalho foi instalado no dia 15 de junho de 1970 e iniciou suas atividades no dia seguinte” (SAVIANI, 1996, p. 105).

Exatamente no prazo estabelecido, o Grupo de Trabalho entregou o projeto no dia 14 de agosto de 1970 para o então Ministro da Educação Jarbas Passarinho, para que o mesmo pudesse orientar o projeto para ser “[...] apreciado em regime de urgência, portanto, em sessões conjuntas do Senado e da Câmara dos Deputados, findo o qual, não havendo

deliberação dos parlamentares, o projeto estaria aprovado por decurso de prazo” (SAVIANI, 1996, p. 110). Observando a questão do curto prazo para o processo de elaboração e aprovação da Lei n. 5.692/71, deixa por passar a impressão de que teria ocorrido uma movimentação atípica do Senado e da Câmara dos Deputados, para o encaminhamento das etapas de tramitação e aprovação da Lei n. 5.692/71.

Para problematizarmos esta questão, recorreremos ao estudo de Dermeval Saviani (1996), que pesquisou o processo de tramitação do projeto que originou a Lei n. 5.692/71, e em sua análise diante das emendas dos deputados sobre o projeto, apontou duas características básicas que acabaram por marcar esta conjuntura.

A primeira se encontra no contexto de euforia nacional da década de 1970 construída pelo Regime Militar, questão que justifica a forma entusiástica como a Lei n. 5.692/71 foi recebida pela sociedade em geral e também pelos educadores (GERMANO, 2000, p. 160). Embasando essa afirmação:

Assim é que a Lei n. 5.692/71 foi saudada como uma verdadeira panacéia, como a redenção definitiva da educação brasileira. E 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, 1996, p. 120).

Além do clima de euforia nacional, a Lei n. 5.692/71 foi aceita de forma quase que pacífica pela militância estudantil também devido às ameaças punitivas através dos mecanismos legislativos do Estado, no intuito de garantir o sucesso de implantação da reforma. Uma delas pode ser exemplificada no Decreto-lei n. 477 de 26 de fevereiro de 1969, que

Atribuía às autoridades universitárias e educacionais -MEC- o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional [...] previa também a demissão de funcionários e professores surpreendidos nas mesmas atividades, impedindo-os de trabalharem no ensino superior brasileiro durante cinco anos (FREITAG, 1980, p. 88).

O Decreto-lei n. 477 declarava a suspensão de estudantes “subversivos” e a “proibição de se matricular em outra escola por até três anos” (FREITAG, 1980, p. 88), juntamente com a ameaça punitiva aos docentes de suspensão de cinco anos. Este mecanismo legislativo tentou silenciar a militância estudantil e docente, garantindo a implantação sem contestações fortes da sociedade em geral, tanto da reforma do ensino superior com a Lei n. 5.540 de 1968, quanto da Lei n. 5.692 de 1971 (FREITAG, 1980).

Os objetivos desta construção de enaltecimento exacerbado do nacionalismo brasileiro escondem, na verdade, estratégias do “autoritarismo triunfante” (SAVIANI, 1996, p. 121). Ou seja, o governo militar contraditória, mas estrategicamente, clamou pelo apoio da sociedade, ao mesmo tempo em que excluiu e impediu a população de ter uma participação mais crítica e de conhecimento destes projetos de desenvolvimento econômico e educacional do Regime Militar.

O “autoritarismo triunfante” foi a estratégia política posta em prática pelo Regime Militar: “[...] naquele período o regime autoritário não apenas havia triunfado, como fora acometido de uma visão triunfalista, marchando, seguro de sua força, para a consolidação da ‘democracia excludente’ instalada na fase anterior do regime militar” (SAVIANI, 1996, p. 121).

Este caráter de “democracia excludente”, impossibilitando a sociedade de participar da política de forma crítica e questionadora, era visível com atitudes que foram constantes do final de década de 1960 e início da década de 1970, como:

A censura à imprensa, proibição de greves, arrocho salarial, inúmeras cassações, fechamentos das entidades que não consentiam a escalada de repressão impulsionada a partir de organismos paramilitares e paragovernamentais, como o esquadrão da morte e os serviços de inteligência da Marinha, Exército e Aeronáutica, além do DOPS dos diferentes estados. (SAVIANI, 1996, p. 121).

Outro ponto a ser destacado é a falta de crítica construtiva nas emendas elaboradas pelos deputados, já que o processo de promulgação e tramitação do projeto que se tornaria a Lei n. 5.692/71 caminhou na direção de atender os anseios do Regime Militar, e à política externa imposta pelos acordos entre MEC e USAID, ou seja, desqualificar o ensino geral e valorizar o ensino profissionalizante. Em outras palavras, submeter o sistema educacional ao ocupacional.

O projeto que foi para aprovação teve toda uma organização para que fossem aceitos os objetivos almejados pelo Regime Militar e pelo capital externo. Para tanto, a própria comissão formada para analisar o projeto foi formada por um número desigual de políticos da Arena (10 senadores e 8 deputados) em relação ao partido de oposição MDB (1 senador e 3 deputados) (SAVIANI, 1996, p. 111). O objetivo era claro: aprovar o que o Regime Militar buscava: acabar com a educação geral, e valorizar o ensino profissionalizante. Com isso, verificam-se duas intenções não manifestadas: acabar com a educação geral significava desintegrar o ensino crítico, questionador, subversivo ao sistema autoritário vigente. E, por outro lado, atendia às necessidades do novo capitalismo monopolista (formada pelas grandes

empresas), que estava se consolidando no Brasil, e exigia uma força de trabalho qualificada para os novos cargos criados por estas empresas internacionais.

A inexistência de emendas elaboradas pelos deputados que propusessem reais mudanças diante do conteúdo geral do projeto se mostrou através de propostas como mudar simplesmente palavras em substituição de outras, para que “[...] não deixassem margem a escamoteações e interpretações duvidosas” (SAVIANI, 1996, p. 112). A verdade é que as emendas elaboradas pela Câmara dos Deputados, não tiveram nenhum teor de crítica ou real modificação diante do projeto. Sem falar na contraditoriedade do número alto de emendas que somavam (357), o que:

Exigiu do relator muito trabalho para tomar conhecimento do seu conteúdo, mas a reduzida qualidade das mesmas certamente facilitou-lhe a tarefa. Com efeito, grande parte delas eram inócuas e outras chegavam mesmo a ser esdrúxulas [...] para citar apenas algumas [...] A emenda 53, do deputado Bezerra de Mello, propõe a substituição do verbo ensinar por assegurem (SAVIANI, 1996, p. 112).

O próprio discurso dos deputados e dos senadores contra a educação geral expõe a ideia de valorizar o ensino profissionalizante de caráter terminal através da obrigatoriedade da educação profissional em nível médio. Como bem pode ser visto:

As emendas n. 38, do senador Antonio Carlos, n. 42, assinada por oito deputados da bancada federal de São Paulo, e n. 43, do senador José Lindoso, propõem que se excluam do parágrafo 2º do artigo 5º a expressão ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais. E apresentam a seguinte justificativa: [...] Esta oração intercalada, sutil e artilosa, contraria toda a doutrina e abre caminho para a manutenção daquilo que, justamente, o projeto visa a extirpar: a educação descompromissada com a vida e com o futuro do país (SAVIANI, 1996, p. 122).

No ano de 1970, um ano antes da promulgação da Lei n. 5.692/71, uma mensagem presidencial vai ao encontro do discurso apresentado acima, criticando a educação geral propedêutica, o então Presidente Emílio Garrastazu Médici, afirmou que “[...] além disso, currículos irrealísticos exigem forte carga horária de informações puramente acadêmicas, sem qualquer preocupação de qualificação gradativa da força de trabalho nacional ao longo das diversas etapas dos cursos” (INEP, 1987, p. 405).

A mensagem do presidente Médici nos leva à hipótese de que, antes mesmo da idealização do projeto, tramitação da reforma e promulgação da Lei n. 5.692/71, já estava determinado o que seria posto em prática com a aplicação da referida reforma educacional em 1971. Isso leva à questão que teria sido atribuição do Grupo de Trabalho responsável pela formulação da Lei n. 5.692/71 direcioná-la para atender os interesses do Regime Militar, em vez de apontar uma real necessidade de mudanças da educação brasileira do período.

Entretanto, com a promulgação da Lei n. 5.692, em 11 de agosto de 1971, ficou estabelecida uma possibilidade de aprofundamento da educação geral no segundo grau, quando esta vier a ser necessária ao educando, conforme artigo 5º:

Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 1971, p. 3).

Após a implantação da Lei n. 5.692/71, este dispositivo serviu de brecha para as escolas tanto públicas quanto privadas não implantar o ensino profissionalizante compulsório em nível médio. Principalmente a rede privada de ensino se utilizou do Artigo 5º da Lei n. 5.692/71, e também do Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, onde se previa que “[...] qualquer conteúdo da parte de educação geral pode ser tratado sob forma instrumental” (ROMANELLI, 1978, p. 252), para permanecer com o ensino geral, destinado ao ensino propedêutico, porém, atendendo apenas uma minoria da população.

Tal situação acabou por prejudicar a principal intenção da Lei n. 5.692/71, que previa, com a terminalidade do ensino médio profissionalizante, “[...] superar o dilema entre o ensino geral, de caráter propedêutico, organizado em função do ensino superior, e o ensino profissional, de caráter terminal” (SAVIANI, 1996, p. 107).

2.2 INFLUÊNCIAS DOS ACORDOS MEC-USAID

Como dito anteriormente, o Grupo de Trabalho responsável por idealizar, analisar e construir um relatório que viesse a ser uma reforma educacional, teve apenas sessenta dias para a conclusão dos trabalhos. Sem falar no caráter de regime emergencial que teve o projeto para sua aprovação em sessões conjuntas no Senado e na Câmara dos Deputados (SAVIANI, 1996).

Houve influências do pensamento industrial e do capital internacional na elaboração da Lei n. 5.692/71. Esse “auxílio externo” será foco de análise deste capítulo, cujo objetivo visa apontar características na educação brasileira que confirmem seu uso como instrumento de manutenção das relações de classes vigentes, principalmente no que tange ao interesse norte americano em garantir sua influência e política de “boa vizinhança” diante do Brasil, situação marcante no contexto da Guerra Fria.

Para que tal questão possa ser lançada à luz do entendimento, será interessante recorrer à análise de uma série de acordos entre o MEC e a *Agency for International Development for United States* (USAID) na metade da década de 1960, que previa a ajuda internacional na esfera educacional brasileira, e quais foram os reais interesses da ajuda internacional da referida agência no Brasil.

A assistência técnica dos Estados Unidos se fez presente no Brasil logo após a Segunda Guerra Mundial, resultado da “[...] necessidade de manutenção de áreas e mercados tradicionais, ameaçados pelo fortalecimento dos países socialistas” (TAVARES, 1980, p. 5). Os interesses norte-americanos na economia, na política e nas esferas sociais do Brasil, tiveram no chamado Ponto IV a sua forma representativa⁴. A USAID foi um instrumento direto da infiltração imperialista no Brasil, “[...] embora não seja, obrigatoriamente, do Pentágono ou das companhias americanas, embora ambos utilizem-se da USAID - fortalecendo-a – para a obtenção dos seus fins [...] é o instrumento de atuação do Departamento de Estado [norte americano]” (TAVARES, 1980, p. 16).

A AID (Agency for International Development) teve sua atuação no Brasil mais significativamente na década de 1960, pouco depois do lançamento do acordo Aliança para o Progresso entre EUA e Brasil (TAVARES, 1980, p. 6). Sobre a Aliança para o Progresso, vale destacar sua participação no auxílio da repressão e violência do Regime Militar nas manifestações estudantis contra os acordos MEC/USAID entre os anos 1965 e 1967, quando “[...] da utilização pela polícia brasileira de gás lacrimogêneo, em cujo invólucro era estampado o emblema dos EUA sobre duas mãos se cumprimentando e, ao lado, a frase: Aliança para o Progresso” (ARAPIRACA, 1982, p. 109).

O objetivo implícito dos EUA nos acordos MEC/USAID diante da educação brasileira era inculcar a ideia da aceitação imperialista americana, e para atingir este objetivo, ações e conceitos da assistência técnica expressaram situações como:

- 1) No campo da educação visou fortalecer a “ideologia democrática” entre novas gerações; 2) os acordos e convênios educacionais pretenderam aprofundar as bases para o futuro beneficiamento dos interesses econômicos e financeiros americanos no país; a ajuda às iniciativas educacionais procurou criar entre os brasileiros a imagem do “amigo americano”, empenhado na melhoria das condições sócio-culturais do país (TAVARES, 1980, p. 10).

⁴ O Ponto IV era uma reunião de programas de auxílio norte-americano às nações latino-americanas nas mais diversas áreas, sendo a CBAI o programa para o ensino industrial.

A preocupação de inculcar a ideologia “democrática” ou ideais americanos de democracia estava tão explícita nos acordos que:

Livre iniciativa, as liberdades individuais reduzidas à propriedade, o anticomunismo, foram alguns dos temas de aulas, palestras e livros divulgados e editados por várias editoras sob os auspícios da embaixada americana ou da USAID (TAVARES, 1980, p. 12).

Em linhas gerais, o interesse norte-americano sobre a economia e sobre a tendência política dos países em desenvolvimento foi motivado pela:

Necessidade que os EUA tiveram de, face à propagação das ideias de emancipação colonial e libertação econômica nos países subdesenvolvidos, preservar o seu domínio ou ampliá-lo, substituindo o velho imperialismo europeu, enfraquecido com a guerra (TAVARES, 1980, p. 06).

Os acordos de cooperação entre o Ministério da Educação e a Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID) foram assinados inicialmente no ano de 1965, no entanto, ocorrendo continuidade, pois o:

Governo brasileiro solicitou à USAID um aumento do empréstimo, como também foi prorrogada a vigência do acordo original de 31-03-1965, cujo término era previsto para 30-07-67 e foi alterado para 1968; com esse aditivo, foi ampliada a vigência até 31-12-1971 (ARAPIRACA, 1982, 114).

A justificativa manifestada pelo governo militar para a assinatura dos acordos MEC-USAID objetivando a “melhoria” da educação brasileira foi a:

Conclusão de que um dos fatores impeditivos do seu desenvolvimento era a ausência de treinamento de autoridades estaduais de educação, no preparo e execução de planos de ensino. Para tanto, [...] Ministério da Educação (MEC) e Diretoria do Ensino Secundário (DES) entendem que a orientação e o assessoramento por parte dos consultores norte-americanos possuidores de ampla experiência no planejamento do ensino estadual serão de grande valia na correção dessas deficiências (ARAPIRACA, 1982, p. 112).

Ainda como justificativa, a presença da USAID na esfera política e econômica brasileira tinha como objetivo manifestado:

Não a concepção de uma estratégia da educação, mas influenciar e facilitar esta estratégia nos setores nos quais seus conhecimentos, sua experiência e seus recursos financeiros podem ser uma força construtiva que ajudará a atingir os objetivos visados [...] a atuação da AID no Brasil incluía assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais (ROMANELLI, 1978, p. 210).

Dois pontos são instigantes para a análise da ajuda internacional e seus posteriores resultados na educação brasileira: o primeiro foi o contexto em que os acordos foram

assinados, uma vez que a década de 1960 estava marcada pela disputa ideológica entre os Estados Unidos e a União Soviética, conflito característico da Guerra Fria. Sendo assim, fica claro o objetivo imperialista dos Estados Unidos, em manter um determinado grau de influência e domínio econômico no Brasil, através da garantia da reprodução social e econômica com a vinda de empresas internacionais, o intercâmbio estudantil, a influência técnica e financeira, a participação nas orientações de qual formato a educação brasileira deveria se enquadrar. O que nos leva a compreender os motivos pelos quais a Lei n. 5.692/71 teve a configuração de educação profissionalizante compulsória em nível médio, pois subordinar o sistema educacional ao ocupacional estaria garantindo determinada força de trabalho necessária para atender à demanda do mercado de trabalho (GERMANO, 2000). Em suma, era um momento de continuação da política estadunidense que, desde o início da Guerra Fria (1946), visou implantar o “[...] projeto de americanização para o continente, cujo objetivo seria a adoção do chamado *american way of life*, tanto na América Latina, como posteriormente por todo o planeta” (AMORIM, 2004, p. 185).

O segundo ponto diz respeito a quem foram os reais beneficiários, os países que recebiam a ajuda (considerados subdesenvolvidos), ou os países assistentes desenvolvidos? Afinal, “[...] 93 % dos fundos da AID são gastos diretamente nos Estados Unidos” (ROMANELLI, 1978, p. 201).

Argumentando tal afirmação:

A ajuda é feita à base de inversão de capital (construção de escolas), todo o circuito que vai da elaboração de estudos, transportes de material, até o fornecimento de pessoal, favorece o país assistente, porque apenas uma pequena parte da ajuda aproveita mão de obra local [...] a ajuda obriga os países beneficiários a pagarem preços superiores aos preços mundiais e a se responsabilizarem por fretes de transporte e seguro junto às empresas dos países de origem [...] quanto à manutenção do pessoal de cooperação que representa 70% da ajuda à educação, os recursos não são inteiramente gastos localmente [...] até dois terços são conservados no país de origem ou para ele voltam sob a forma de poupança. Assim, apenas uma pequena parte da renda favorece a economia local (aluguel, serviços domésticos, alimentação de base) (ROMANELLI, 1978, p. 201).

Além do mais, quando o caso da ajuda se fez na formação técnica de profissionais no exterior, também poderia prejudicar os países beneficiários. Pois as “[...] bolsas de estudos concedidas pelos países que prestaram a ajuda, favorecem o êxodo de cérebros” (ROMANELLI, 1978, p. 202). O considerado “êxodo de cérebros” significava a inadequação entre a formação de técnicos no exterior (que foi previsto nos acordos MEC-USAID) e as reais necessidades profissionais do seu país de origem, causando “[...] desadaptação,

frustrações, enfim, uma série de conflitos que o levam ou a isolar-se da própria realidade, ou a ‘fugir’ para o exterior” (ROMANELLI, 1978, p. 202).

Em 1967, o Regime Militar criou a Comissão Meira Matos “[...] para fazer um levantamento geral da crise e intervir nas Universidades” (ROMANELLI, 1978, p. 215). As ideias propostas por esta Comissão “[...] coincidiram exatamente com as propostas dos autores dos Acordos MEC-USAID e, de certa forma o mesmo aconteceu com o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e da Lei n. 5.692/71” (ROMANELLI, 1978, p. 216). Ou seja, implantar na educação um sistema administrativo burocrático semelhante ao das empresas privadas, e ampliação do número de vagas no sistema escolar em geral. Em síntese, esta proposta foi a base geral apontada pela Comissão Meira Mattos para solucionar a crise educacional: o número de excedentes no ensino superior (ROMANELLI, 1978).

A Comissão Meira Mattos iria influenciar muito o surgimento posterior da Lei n. 5.692/71, principalmente no que tange ao objetivo de revestir a educação com uma roupagem utilitarista para a indústria, para as necessidades do capital baseado nas grandes indústrias internacionais que precisavam de força de trabalho qualificada para os novos cargos ocupacionais surgidos dentro destas empresas.

Fato bem analisado pela autora Otaíza Romanelli quando afirmou os interesses industriais na educação brasileira, onde a Comissão Meira Mattos apontava em um de seus relatórios a “inadequabilidade estrutural do Ministério da Educação e Cultura (MEC)” (ROMANELLI, 1978, p. 220). O Ministério da Educação respondeu aos anseios da Comissão quando aplicou, logo após, uma reforma administrativa no sistema educacional, justificada com a seguinte argumentação:

É condição fundamental para o bom funcionamento de qualquer empresa a existência de uma estrutura adequada à sua finalidade. A estrutura empresarial deve oferecer uma organização lógica criando escalões sucessivos de direção técnica e de administração (ROMANELLI, 1978, p. 220).

Bem frisado pela referida autora, “[...] é nessa altura que se pode observar a presença marcante de uma mentalidade empresarial [...] propondo a aplicação de princípios da organização e administração das empresas no sistema educacional” (ROMANELLI, 1978, p. 220). Sendo assim, a influência da Comissão Meira Mattos nos rumos que a educação tomaria no final de década de 1960, pode ser observada com o objetivo de resolver a crise através da aplicação no sistema educacional de uma organização empresarial, hierárquica, burocrática.

Nesses acordos a teoria do capital humano⁵, ou seja, a ideologia meritocrática de como o indivíduo no mercado de trabalho é avaliado pelo seu nível de formação profissional estavam:

Embutidos nas propostas de ajuda, começaram a ser repetidos dentro do aparelho escolar, dando foros de eficácia neutral a uma nova racionalidade pedagógica [...] tomadas de empréstimo à economia, viabilizava um retorno, corrigido, dos investimentos aplicados na educação, visto que ela passou a ser um bem econômico e, como tal, um capital (ARAPIRACA, 1982, p. 110).

No intuito de legitimidade desta nova mentalidade econômica que estava sendo consolidada no mercado de trabalho brasileiro, o sistema capitalista necessitava de aparelhos ideológicos que embasassem a teoria do capital humano. Assim, ao Estado coube permitir a possibilidade de acesso à educação irrestrita (como se percebe na extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos na Lei n. 5.692), dando um sentido de democracia do ensino. Ao indivíduo cabia buscar a elevação de seu nível de escolaridade, inclusive de se profissionalizar no ensino de segundo grau. O capital humano criou a instância neutra de que o governo militar necessitava para permanência no poder diante da desigualdade social. Pois se caso ocorresse o fracasso profissional do indivíduo no mercado de trabalho:

O indivíduo que não consegue se capitalizar através da acumulação do seu capital humano é conscientizado ideologicamente à autopurgação da sua indolência. É tido como um perdedor e incapaz para a competição (ARAPIRACA, 1982, p. 110).

É inegável a participação dos acordos MEC-USAID para a “[...] intenção em legitimar toda uma transformação ‘modernizadora’ imposta à nacionalidade brasileira, no sentido de direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista” (ARAPIRACA, 1982, p. 110). Para essas transformações serem aplicadas, a educação teve papel fundamental no sentido de auxiliar a assimilação da ideologia burguesa, através da “[...] absorção das práticas educativas observadas nos EUA” (ARAPIRACA, 1982, p. 110).

E como foi a visão do Regime Militar no acordo MEC-USAID? Diferentemente dos referenciais citados, que problematizaram os rumos de caráter empresarial aplicado no sistema educacional brasileiro após os acordos, a conjuntura da ajuda internacional, no

⁵ A teoria do capital humano numa perspectiva educacional está relacionada no contexto “do capitalismo histórico, onde tudo se mercantiliza, tudo se transforma em valor mercantil [...] a educação e sua qualidade, possui assim, o status de uma propriedade” (GENTILI, 1995, p. 228), ou seja, a educação na teoria do capital humano se transforma numa propriedade mercadológica, onde a posse ou não do diploma, serve de requisito básico dos indivíduos para a seleção meritocrática no mercado de trabalho, no entanto, sempre com o pano de fundo da igualdade de oportunidades à todos, mas na verdade camuflando a desigualdade social e causando a exclusão da maioria do usufruto da educação.

discurso manifestado do Estado Militar diante dos acordos, é bem descrita nas palavras do ex-Ministro da Educação Jarbas Passarinho (1996), quando afirmou que:

O acordo fora, de fato, assinado em junho de 1965, mas não passou da fase de análise da educação superior no Brasil e nos Estados Unidos [...] O acordo MEC/USAID não passou de um trabalho acadêmico, por sinal valioso como diagnóstico da educação que o Brasil oferecia ao seu povo (PASSARINHO, 1996, p. 371).

Contradizendo suas próprias palavras de que não houve um efetivo acordo e muito menos influência quando disse “[...] desafio a achar qualquer prova da existência do acordo” (PASSARINHO, 1996, p. 371) no sistema educacional, mais além Jarbas Passarinho (1996) afirmou que ocorreu um estudo na década de 1965 entre professores norte-americanos e brasileiros:

Um raio-X sobre a educação brasileira [...] onde sugeriram revisão dos *currícula*, modificação no vestibular, recursos para a educação, adoção da departamentalização, incremento da pós graduação, concluindo pela necessidade de uma reforma universitária (PASSARINHO, 1996, p. 372 grifo do autor).

Suas palavras soam contraditórias porque, como mostrado anteriormente, essas propostas foram aplicadas nas décadas de 1960 e 1970 (ROMANELLI, 1978).

A USAID se utilizou de um modelo de análise de desenvolvimento que generalizava e não respeitava as particularidades existentes em nível nacional, e implantou sua ajuda técnica e financeira no Brasil com a justificativa da teoria do subdesenvolvimento, ou seja, apontando “[...] o atual estágio das sociedades do centro do mundo capitalista como um modelo a alcançar, admitindo que o desenvolvimento fosse apenas questão de tempo” (ROMANELLI, 1978, p. 198).

Essa ideia de progresso a ser atingido no Brasil utilizando “[...] os Estados Unidos como parâmetro de civilização ou mesmo de Centro de Produção inquestionável da Ciência” (ARAPIRACA, 1982, p. 120), ficou clara nos próprios enunciados dos cursos que os técnicos brasileiros fizeram em seu intercâmbio nos EUA:

Planejamento de Currículo; Estudos Sociais; Administração Escolar; Supervisão; Sistema Educacional dos EUA – organização geral e controle da educação nos EUA; Formação de Professores dos EUA – apresentação histórica da formação de professores nos EUA; Liderança Funcional; Educação numa Perspectiva Sociológica (ARAPIRACA, 1982, p. 119).

Como apresentado, o objetivo da ajuda internacional em auxiliar o desenvolvimento da estrutura econômica, social, educacional e cultural do Brasil, sob o discurso frágil da evolução a ser atingida, na realidade, escondeu os interesses de submeter o Brasil ao modelo

educacional dos EUA, onde os técnicos brasileiros que foram aos EUA, em busca de formação para aplicação das reformas estruturais na educação brasileira apontou que:

[...] não foram buscar nos EUA orientação técnica simplesmente; eles foram submeter-se a processos de internalização de valores culturais para serem melhores qualificados para adaptarem suas experiências adquiridas nos EUA ao seu ambiente de trabalho no Brasil (ARAPIRACA, 1982, p. 121).

O discurso da USAID de “atraso” econômico partiu de uma análise sobre particularidades para entender toda uma complexa e histórica totalidade brasileira. E para complicar, a proposta de mudanças na educação, apresentada pelos técnicos norteamericanos e utilizada como prisma das necessárias reformas educacionais que haveria no Brasil, como a Reforma do ensino superior de 1968 e a Lei n. 5.692/71, se baseou num modelo de educação norteamericana utilizada para a classe baixa, tendo

Uma fórmula idêntica até então utilizada como alternativa naquele país, para solucionar os problemas de pressão social das chamadas ‘minorias’ ali existentes [...]. O modelo alternativo utilizado nos EUA conota uma marcante dimensão ideológica na solução dos seus problemas sociais na medida em que, reconhecendo as desigualdades sociais, procura dissimulá-las através de práticas políticas capazes de manter a hegemonia da classe dirigente (ARAPIRACA, 1982, p. 127).

A ajuda, portanto, camuflou os interesses de dependência e garantiu o domínio do capitalismo no Brasil, num contexto de disputa ideológica e frenética paranóia de ameaça comunista em toda a América Latina. Além de implantar a visão tecnicista camuflada pela ideologia “democrática”, de atrelar o conhecimento com desenvolvimento econômico, atendeu também aos interesses da própria ditadura militar, que em contrapartida relegava em segundo plano “os ramos de conhecimento que se especializam no estudo da sociedade” (TAVARES, 1980, p. 10). Com isso, construía uma educação voltada para o desenvolvimento econômico e ao mesmo tempo despolitizada, acrítica, enfim, inofensiva às estratégias hegemônicas do grupo dominante representado pelo regime antidemocrático, repressivo e violento.

2.3 OBJETIVOS MANIFESTADOS E IMPLÍCITOS DA LEI N. 5.692/71

Entende-se como objetivo manifestado da Lei n. 5.692/71 o que foi defendido pelo Regime Militar como democratização do ensino: a extensão da obrigatoriedade de estudo de quatro para oito anos (GERMANO, 2000), e a existência de uma hipotética frustração dos alunos do curso secundário devido à falta de profissionalização neste ramo (CUNHA, 1977).

Estas foram justificativas apregoadas para a implantação da reforma educacional de 1971. Por outro lado, os objetivos econômicos, sociais e políticos que estavam ocultos, porque se trataram de interesses próprios de um grupo que estava no poder desde o golpe militar de 1964, aqui serão considerados os objetivos que estiveram implícitos na Lei n. 5.692/71. Ambas as características encaminham a escrita deste item para a continuação da análise da Lei n. 5.692/71.

A Lei n. 5.692/71 previa “[...] a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos” (GERMANO, 2000, p. 164). Ora, a militância estudantil e docente no início da década de 1970 estava silenciada com o Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, ou estava engajada com um objetivo maior, a queda da Ditadura Militar. O prolongamento da escolaridade obrigatória foi aplicado como uma estratégia de hegemonia do Regime Militar, porque se tratou “[...] de um projeto de reforma educacional, num momento em que as demandas organizadas e as mobilizações em favor da educação eram inexistentes” (GERMANO, 2000, p. 164). A extensão da escolaridade obrigatória com a Lei n. 5.692/71 foi aplicada sob o discurso da igualdade de oportunidades, com um pano de fundo discursivo de “[...] democratização do ensino nas próprias palavras do então Ministro da Educação Jarbas Passarinho” (GERMANO, 2000, p. 168). Entretanto, o conceito de democratização utilizado pelo Regime Militar:

Não dizia respeito à gestão participativa e transparente do aparelho escolar, à livre circulação de ideias, ao exercício da cidadania [...] assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento no número de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos - como a eliminação dos exames de admissão ao ginásio - que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de evasão (GERMANO, 2000, p. 168).

De forma não manifestada, a extensão da escolaridade obrigatória foi uma estratégia de hegemonia, afinal, neste período, a grande maioria da população ainda não tinha acesso à educação, e demonstrar a igualdade de oportunidades “[...] ao se preocupar, com o ensino primário e médio, expressava o seu interesse em melhorar as condições de vida das grandes massas do povo” (GERMANO, 2000, p. 166). Esta preocupação com o acesso à educação das massas, também demonstrou ser uma estratégia hegemônica e de legitimidade do governo militar antidemocrático. Ou seja, uma tentativa de conseguir o apoio da sociedade, nesse caso da camada popular, estendendo melhorias como a extensão da escolaridade obrigatória, extinguindo os exames admissionais ginasiais, sob o mesmo grupo social que seria aplicado a hegemonia do Regime Militar numa política excludente.

A extensão da escolaridade obrigatória teve muita influência dos acordos MEC–USAID. Isto pode ser verificado nos estudos da Agência Internacional USAID, apresentado pelos “[...] ideólogos que já pressupunham a junção do ensino primário com o ginásio, fato depois constatado com a promulgação da Lei n. 5.692/71” (ARAPIRACA, 1982, p. 117). Estes entendiam que para um melhor desenvolvimento do ensino primário era necessária, obrigatoriamente, uma aproximação com o ensino médio.

Nesse sentido, o Regime Militar buscava o apoio da camada popular diante de seu governo antidemocrático, através de uma melhoria destinada principalmente à classe baixa, esperando “ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado”. Esta atitude do Governo Militar foi uma estratégia de hegemonia no sentido gramsciano: o Regime Militar possibilitou melhorias na esfera educacional para as camadas populares e médias, sobre as quais a hegemonia seria aplicada.

Sobre a implantação do ensino profissionalizante em nível médio, o Regime Militar, na intenção de solucionar a crise educacional (excedentes no ensino superior), aplicou a reforma educacional de 1971 com o discurso manifestado de “[...] terminalidade para [...] dar aos seus concluintes um benefício imediato” (CUNHA, 1977, p. 125), bem como “queríamos, entre outros ‘objetivos nobres’, que o aluno, ao término do 2º grau, tivesse uma profissão, para que o ensino não fosse meramente propedêutico para a universidade” (PASSARINHO, 1996, p. 400, grifo do autor).

A crítica ao ensino geral humanístico pelo Regime Militar é notória nos discursos do ex-Ministro da Educação Jarbas Passarinho (1996), quando afirmou que “[...] a Lei n. 5.692/71 [...] foi um extraordinário avanço na educação [...] contra o ensino do blábláblá” (PASSARINHO, 1996, p. 400).

Outro discurso manifestado pelo Regime foi a existência de uma hipotética frustração que:

Seria uma conseqüência nefasta do antigo ensino médio, ramo secundário, produzida justamente por causa da ausência de terminalidade: os estudantes que concluía o curso médio secundário sentiam-se frustrados pela falta de habilitação profissional, a menos que ingressassem em cursos superiores (CUNHA, 1977, p. 126).

O discurso, portanto, apresentado pelo Regime Militar na aplicação do ensino médio profissionalizante obrigatório, foi a de resolver uma ilusória frustração dos alunos egressos do ensino médio de educação geral que não conseguissem ingressar no ensino superior.

Neste aspecto de frustração, o ponto que merece atenção é a política deliberada, ideológica e econômica do governo com a aplicação do ensino profissionalizante, caracterizada pela crença na falta de força de trabalho com formação técnica de nível médio no mercado de trabalho, sendo esta uma das justificativas manifestadas que levou à aplicação do ensino profissionalizante obrigatório no ensino médio.

Antes da promulgação da Lei n. 5.692/71, o Regime Militar apontou como solução desta frustração um ensino médio técnico de caráter terminal para atender um mercado carente desta força de trabalho. Esta carência estava baseada na falsa “[...] crença da existência de uma demanda de técnicos de nível médio não atendida” (CUNHA, 1977, p. 128). Porém, esta canalização da frustração de forma instantânea após conclusão do ensino médio profissionalizante, era apenas uma crença sem nexos, sem estatísticas, sem estudos concretos realizados pelo governo da época, enfim:

Os próprios administradores educacionais não conhecem o volume de oportunidades ocupacionais existentes. Apenas crêem que ela seja grande, o suficiente para canalizar a frustração dos concluintes do ensino médio que não ingressaram nos cursos superiores (CUNHA, 1977, p. 128).

A crença da falta de técnicos de nível médio no mercado de trabalho foi a sustentação ideológica da reforma de 1971. O fato de que o ensino técnico industrial desde a década de 1960 teria sido utilizado numa função propedêutica, direcionada ao ensino superior pelos “jovens das camadas médias da sociedade” (CUNHA, 1977, p. 103), produz a hipótese de que não havia falta de técnicos no mercado de trabalho do modo como o governo militar apresentou.

O que estava acontecendo, desde a década de 1950, ocasionado pela vinda das grandes empresas internacionais, foi o ensino técnico industrial paradoxalmente ter desempenhado uma “[...] função de preparar candidatos para os cursos superiores” (CUNHA, 1977, p. 103). A classe média passou a se utilizar da educação como seu novo meio de ascensão social. O problema era que a educação, em todos os níveis, não estava preparada para atender este aumento na procura dos alunos por vagas, e o resultado foi um crescimento da demanda, principalmente no ensino superior. Como dito no item anterior, esta situação inclusive foi o motivo da crise educacional da década de 1960, trazendo como resposta do governo o ensino profissionalizante de nível médio com a Lei n. 5.692/71, no intuito de desviar este excedente do ensino superior para o mercado de trabalho, aliviando a pressão da classe média por mais vagas no ensino superior.

Esta tentativa de produzir na educação de nível médio, com o ensino profissionalizante, um desvio do excedente do ensino superior para o mercado de trabalho foi um dos objetivos não manifestados com a promulgação da Lei n. 5.692/71. Em outras palavras, a tentativa era configurar no ensino médio profissionalizante uma função contenedora, ou seja, conter a vinda dos alunos ao ensino superior (CUNHA, 1977).

A função contenedora do ensino médio profissionalizante se mostrou contraditória com o uso propedêutico, que principalmente a classe média estava fazendo do ensino técnico industrial. Ou seja, antes mesmo da promulgação da Lei n. 5.692/71, que objetivou um ensino médio terminal, o ensino técnico industrial já estava sendo utilizado como preparação ao ensino superior.

O ensino técnico profissional, desde a década de 1960, era utilizado como novo meio de ascensão social da classe média. Ora, como poderia a Lei n. 5.692/71 desempenhar a função contenedora se dependia “[...] também, dos integrantes das camadas médias em renunciarem ou aceitarem retardar seus projetos de ascensão social que as definiam” (CUNHA, 1977, p. 153). Além disso, como o próprio ensino técnico terminal seria aceito pela classe média, que até então o utilizava para ascender aos cursos superiores?

Estas duas questões estão atreladas a dois pontos divergentes: por um lado, a educação técnica, antes mesmo da implantação da Lei n. 5.692/71, tinha se tornado um meio de ascensão social da classe média (CUNHA, 1977, p. 103), mas por outro lado, havia certa rejeição, demonstrada como “[...] desvalorização pelas famílias da classe média dos cursos profissionais, associados à formação de operários” (CUNHA, 1977, p. 123).

Esse estereótipo de desvalorização inquietava o governo, preocupado com a aceitação do ensino profissionalizante em nível médio compulsório, e como tentativa de solucionar este problema, o governo utilizou uma série de estratégias, começando a:

Empreender uma campanha de valorização do ensino médio profissional através da valorização do trabalho do técnico visando a diminuição das diferenças dos valores que são atribuídos a este e ao ensino superior e as profissões para as quais prepara (CUNHA, 1977, p. 124).

Estratégias como, por exemplo, a adoção, no estado do Rio de Janeiro, da distribuição gratuita de uma cartilha chamada Caderno de Profissões, que objetivava o enaltecimento e valorização dos cursos de segundo grau através de “[...] um conjunto de comentários sobre as profissões de nível médio (cursos existentes, oportunidades ocupacionais, salário e outros)” (CUNHA, 1977, p. 124). Outro exemplo da tentativa governamental em valorizar o ensino

médio profissionalizante, foi um “[...] projeto legislativo que pretendia beneficiar [...] formados em cursos técnicos de contabilidade que receberiam todas as prerrogativas de contadores de nível superior” (CUNHA, 1977, p. 124). No entanto, o Conselho Federal de Educação deu parecer contrário ao projeto, justificando a existência da preocupação de valorizar o ensino médio profissional, porém, não de nivelar o ensino profissional com o ensino superior, o que faz pensar na contrapartida de uma desvalorização que poderia ocorrer com o ensino superior caso a equiparação fosse aceita.

Assim, o ensino profissionalizante de nível médio pretendia a terminalidade, mas antes mesmo da promulgação da Lei n. 5.692/71 o ensino técnico industrial já atuava de forma propedêutica ao ensino superior (CUNHA, 1977, p. 97), e o resultado não poderia ser diferente, a terminalidade foi um verdadeiro fracasso, ou seja, o objetivo implícito da Lei n. 5.692/71 não foi atingida.

A Lei n. 5.692/71, portanto, não foi somente resultado de interesses exclusivos do governo militar, mas de forma indireta sua existência e concepção foi influenciada por todo um momento social e econômico que o Brasil vivenciava. Havia a preocupação da Ditadura Militar de criar no âmbito da sociedade em geral um sentimento que agregasse valor e apoio ao governo, baseado na doutrina da segurança nacional. Um dos instrumentos utilizados para inculcar determinados ideais foi a educação através da

Educação Moral e Cívica, como disciplina e área de estudo, implantada em 1969, onde os pressupostos da moral conservadora e do civismo religioso, agregados aos valores da Doutrina de Segurança Nacional portados pelo “regime militar”, passaram a compor os conteúdos escolares garantidores dos “objetivos nacionais permanentes” dos vencedores de 1964. A formação desejada era a de uma boa cidadania, que se moveria em um mundo binário e maniqueísta (certo/errado, sim/não, bom/mau etc.), favorecendo assim uma concepção de poder. Seus pressupostos, zelados por uma Comissão Nacional de Moral e Civismo, eram o de controle e submissão, notadamente sobre o proletariado, clientela privilegiada das escolas públicas e potencialmente ameaçadora aos setores dominantes do Estado. (VAIDERGORN, 2008, p. 408).

Um ponto chave para se entender o surgimento da Lei n. 5.692/71 era o momento em que o Brasil estava vivendo com a transformação da economia e a consolidação do capitalismo monopolista. Tanto que a Reforma Universitária de 1968, bem como a Lei n. 5.692/71, tiveram, de forma não manifestada, uma função: reproduzir uma ideologia e uma estrutura de poder que garantisse a estrutura de classes ocasionada após a década de 1950, com a nova economia monopolista trazida pela introdução das grandes empresas internacionais hierarquizadas no Brasil.

Esta função não manifestada ficou clara com a obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível médio quando:

O que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da teoria do capital humano. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho (GERMANO, 2000, p. 176).

A educação brasileira foi refuncionalizada para este intuito, e esta reorganização deixou nítida a “[...] nova estrutura social brasileira: o grupo considerado povo (classe camponesa e operária) e o grupo dominante (classe média e alta)” (FREITAG, 1980, p. 90). Esta divisão foi gerada pela internacionalização do mercado interno, e sua reprodução passou a ter também a educação como veículo de continuidade do sistema vigente.

A Lei n. 5.692/71, dessa forma, foi pensada como uma reforma estrutural na educação brasileira, tendo por objetivo principal adequar a educação ao desenvolvimento econômico, e solucionar a crise educacional dos excedentes com a função contenedora, por meio do ensino médio profissionalizante de caráter terminal. Neste ponto, a aplicação do ensino profissionalizante obrigatório em nível médio deixou cair a camuflagem política, apresentando sua real função implícita, pelo menos enquanto expectativa de seus idealizadores.

A saber, preparar, qualificar o aluno para que este viesse a atender às necessidades de uma fase de desenvolvimento econômico que o Brasil estava passando. Nem que para tanto se desintegrasse a formação humanística, pondo o ensino geral em segundo plano, e conseqüentemente, excluindo a educação crítica, responsável pela possibilidade de reflexão do aluno sobre o seu mundo.

Assim, o Governo Militar atendia às necessidades de uma economia em desenvolvimento com a consolidação do capitalismo monopolista. Tais ações foram estratégias do Regime Militar que consistiram em objetivar a garantia da sua manutenção no poder, ou seja, em estratégias de hegemonia do grupo dominante.

2.4 IMPACTOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI N. 5.692/71 NA SOCIEDADE

A promulgação da Lei n. 5.692 no ano de 1971 ocasionou mudanças estruturais no sistema educacional que podem ser sintetizados em dois pontos fundamentais: “[...] extensão definitiva do ensino primário obrigatório de quatro para oito anos (Art. 18), gratuito em

escolas públicas (Art. 20) e conseqüente redução do ensino médio de sete para três a quatro anos (Art. 22)” (FREITAG, 1980, p. 94). E em segundo ponto a “[...] profissionalização do ensino médio (antigo 2º ciclo do ensino médio) (Art. 4, §§ 1 a 5, até Art. 10), garantindo ao mesmo tempo continuidade e terminalidade dos estudos (FREITAG, 1980, p. 94).

O problema da extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos é que ela se “[...] revestiu de um caráter meramente quantitativo, através da diminuição da jornada escolar e do aumento de turnos que comprometeram a qualidade do ensino” (GERMANO, 2000, p. 169). Tanto que “[...] o número de professores leigos aumentou em 5,4% entre 1973 e 1983 [...] os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram uma deteriorização. As escolas se degradaram” (GERMANO, 2000, p. 169).

Não sendo qualitativas as mudanças trazidas com a ampliação de oferta de vagas no ensino público, o resultado foi um aumento do acesso da camada popular à educação, mas na “[...] verdade foi proporcionada a esses contingentes uma educação de segunda categoria, de baixa qualidade. Tanto é assim que as taxas de evasão e repetência mantiveram-se em níveis elevados” (GERMANO, 2000, p. 170).

A terminalidade que deveria revestir o ensino médio profissionalizante também fracassou, o objetivo manifestado era desintegrar a dualidade histórica que marcava a educação brasileira, ou seja, “uma escola para a elite (propedêutica), e outra para o povo (terminal)” (GERMANO, 2000, p. 177). Tal dualidade, segundo o ex-ministro da Educação Jarbas Passarinho (1985), era uma herança da educação colonial:

Porque quando fomos colônia e aqui veio o Padre Nóbrega, foi estabelecido um princípio de educação. [...] O colono português ia aprender filosofia, e o índio e o mestiço iam aprender as tarefas da terra. [...] e aí a escola ficou dual, a escola para os colonos, a escola para os colonizadores, para a classe dominante, essa era supostamente acadêmica, pois vinha sob o influxo de Coimbra. A outra era a do bate-sola, era a do marceneiro, e assim por diante (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1985, p. 36).

Contudo, o que ocorreu depois de sua promulgação foi um “[...] ressurgimento da dualidade estrutural existente anterior” (KUENZER, 1992, p. 19). Isto se deu, porque após a tentativa de universalização do ensino médio profissional com a Lei n. 5.692/71 houve a continuação de “[...] vários tipos de escolas de 2º grau, com distintos níveis de qualidade” (KUENZER, 1992, p. 16). A referida autora muito bem argumentou que, após a promulgação da Lei n. 5.692/71, continuaram a existir três tipos de escolas bem diferenciadas em suas funções formativas:

As escolas que, antes mesmo da Lei n. 5.692/71, ministravam cursos profissionalizantes de qualidade continuaram a fazê-lo, na área de ensino técnico industrial, agropecuário e comercial [...]. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuaram a fazê-lo, usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2º grau, em face de suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêutica, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade (KUENZER, 1992, p. 17).

Nesse sentido, a dualidade existente entre a educação geral, de caráter propedêutico, e a educação profissionalizante, de caráter terminal, apenas modificaram suas roupagens, pois continuou a divisão entre a formação da camada popular num ensino terminal profissionalizante, e a formação da classe média e alta numa escola de ensino propedêutico, voltado ao ensino superior.

A Lei n. 5.692/71 reforçou a desigualdade social, prejudicou o ensino público, valorizou o ensino da rede privada, desvalorizou o ensino técnico, deixando resultados negativos tais como:

Colocar na vala comum as velhas e boas escolas técnicas ao lado de outras que não tinham condições para tal, o enfraquecimento da formação do magistério em mera habilitação de 2º grau e numa proliferação de escolas técnicas de baixíssimo nível e desempenho fraquíssimo (GERMANO, 2000, p. 188).

Além do mais, com um ensino médio profissionalizante que não formava nem para o mercado de trabalho, nem para um interesse de continuação dos estudos ao ensino superior, “[...] elitizou ainda mais o acesso às universidades públicas [...] fortaleceu a rede privada” (GERMANO, 2000, p. 190).

A dualidade na educação é problemática e se mostra de várias formas não apenas entre o ensino geral e o ensino profissional. Sendo assim, dentro da própria escola existem duas redes de ensino, uma voltada para o propedêutico “[...] que permite a retenção do indivíduo no sistema escolar, garantindo-lhe a ascensão aos níveis superiores do ensino” (FREITAG, 1986, p. 26), e a outra rede voltada à terminalidade do indivíduo, pois “[...] aos demais que vão sendo excluídos são oferecidos outros sistemas como justificativa de sua exclusão” (FREITAG, 1986, p. 26).

É interessante notar que a exclusão tem a dupla função de legitimar o pensamento dominante, o comportamento coercitivo da classe dominante sobre os “[...] não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam que o fazem” (FREITAG, 1986, p. 26). A exclusão se apresenta de forma ilusória “[...] em termos de falta de habilidades, capacidades mau desempenho, etc.” (FREITAG, 1986, p. 26).

Neste ponto é interessante retomar o pensamento de Antonio Gramsci, quando expôs no contexto da década de 1930, a ideia da escola politécnica para formação do homem omnilateral. Afirmou que a dualidade teria como solução a aplicação de um sistema educacional que seguisse a linha da:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-à a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1995, p. 118).

A proposição de Gramsci para com a escola ideal seria baseada num ensino que equilibrasse o conteúdo de formação geral, humanístico e o conteúdo de formação preparatório ao trabalho manual. Já a Lei n. 5.692/71 tentou projetar na educação brasileira um modelo educacional de valorização do conteúdo profissional em detrimento do ensino de cultura geral⁶.

Segundo o pensamento gramsciano retomado por Acácia Kuenzer (1997):

[...] cada sociedade em cada tempo origina grupos sociais diferenciados com necessidades específicas [...] como resultado desse desenvolvimento científico e tecnológico, a par das pressões pela democratização, criou exigências cada vez maiores para o trabalhador, em termos de conhecimento, compreensão, raciocínio, criatividade, decisão [...]. Esta crescente cientifização da vida social e produtiva passou a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação do conhecimento científico, tecnológico, político e cultural (KUENZER, 1997, p. 32).

A crítica feita pela autora foi direcionada à escola que existe nos dias atuais, onde esta:

[...] já não serve sequer aos interesses do capitalismo. [...] Hoje o ‘gorila amestrado’ não tem função a desempenhar. O capital precisa de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é suficiente (KUENZER, 1997, p. 37).

A escola capaz de superar os dilemas da dualidade e formar o homem com os conhecimentos necessários diante das exigências atuais seria “uma escola que relacione cultura e produção” (KUENZER, 1997, p. 32). A formação ideal seria através da escola única, politécnica, que possibilite o conhecimento da educação profissional e humanística, geral. Essa escola única:

⁶ Vale ressaltar que a proposta de Gramsci foi elaborada por ele pensando na escola ideal para outra ordem social, a ordem socialista.

Buscaria a justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente, por meio de uma educação básica e sólida, sobre a qual se construiria uma formação profissional adequada, de modo que permita ao homem, cidadão e trabalhador, participar ativamente do processo de construção social (KUENZER, 1997, p. 39).

Mediante o exposto, com a implantação da Lei n. 5.692/71, o grupo social que mais sentiu os impactos na esfera econômica com o ensino profissionalizante obrigatório em nível médio foi a classe baixa. Pois a reforma educacional acabou fortalecendo a rede privada, desqualificando a rede pública no que tange ao caráter de continuidade, e fazendo surgir os chamados “cursinhos” pré-vestibulares que foi o “novo tipo de escola exclusivamente propedêutica” (GERMANO, 2000, p. 190), na função de preparar para os vestibulares os alunos, em sua maioria, da rede privada.

2.5 O FRACASSO DA LEI N. 5.692/71

Os motivos do fracasso foram vários, e é possível encontrar algumas incoerências e contradições presentes na Lei n. 5.692/71, sendo fundamental descrevê-las para compreender os erros existentes no conteúdo da Lei e em sua aplicação, que influenciariam no fracasso da implantação do ensino profissionalizante em nível médio.

A primeira incoerência se encontra no Artigo 76 da reforma de 1971, onde se estipulava uma antecipação do ensino profissional no ensino fundamental, apesar da Lei n. 5.692 apontar sua aplicação no nível médio. Esta antecipação ocorreria quando “nos locais onde a obrigatoriedade escolar não atingisse oito anos, ou [...] permitiria nos locais onde o sistema não tiver recursos para prolongar à escolaridade” (ROMANELLI, 1978, p. 251). Entretanto, como injetar recursos em uma determinada instituição escolar, cuja antecipação devia-se por causa da própria falta de recursos? “Como conciliar as duas coisas?” (ROMANELLI, 1978, p. 251).

A segunda incoerência se encontra na falta de descrição de como a instituição e seus responsáveis iriam avaliar os alunos para a compreensão da aplicação da iniciação ao trabalho. A “Lei faculta a antecipação para a iniciação para o trabalho e habilitação profissional, desde que as condições individuais, inclinações e idade dos alunos assim o exijam” (ROMANELLI, 1978, p. 251), entretanto, não exemplifica as condições ideais na prática.

A próxima incoerência consiste na possibilidade da existência da educação geral no ensino médio, desde que seja revestida de uma roupagem instrumental, portanto, de um

caráter “útil”, conforme se encontra no “Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação” (ROMANELLI, 1978, p.252).

Nesse sentido, embora a Lei propusesse a institucionalização do ensino profissionalizante, como vimos anteriormente, ao mesmo tempo possibilitou a subsistência da educação geral, sendo que o Parecer 853/71⁷ apresentava esta brecha: “[...] serviu de escapatória a muitas escolas, sobretudo às particulares, para fugirem à obrigação de implantar o sistema profissionalizante” (ROMANELLI, 1978, p. 252).

Sendo assim, o Parecer 853/71 possibilitou a interpretação de um pretexto para as instituições educacionais (principalmente as particulares), para não implantarem o ensino profissionalizante. Esta análise realizada por Otaíza Romanelli (1978), sobre a brecha produzida pelo Parecer 853/71, foi confirmada mais tarde por José Willington Germano (2000), uma vez que um dos motivos que delinearão o fracasso do ensino profissionalizante foi a “[...] não implantação efetiva da profissionalização nas escolas da rede pública, por falta de recursos, sendo simplesmente descartada (com raras exceções) pela rede privada” (GERMANO, 2000, p. 187).

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível médio na prática não se efetivou da mesma forma como teoricamente foi planejada, e além das incoerências apresentadas, seu fracasso esteve ligado com a questão do limite de recursos: “[...] o Estado – negando na prática a teoria do capital humano - não investiu de forma suficiente na expansão e equipamento da rede escolar” (GERMANO, 2000, p. 185).

Outro problema na reforma educacional analisado pelo sociólogo José Willington Germano (2000) foi que, ao

Adotar a profissionalização universal compulsória de caráter terminal, o Brasil fez uma opção caduca, na medida em que tomou uma direção contrária das tendências que ocorriam, desde a década de 1970, nos próprios países de economia capitalista, com relação à qualificação da força de trabalho (GERMANO, 2000, p. 185).

Segundo José Germano (2000), a opção caduca que o Brasil adotou seria resultante da tentativa de adequar o sistema educacional ao ocupacional. Essa completa adequação do sistema educacional ao sistema ocupacional seria impossível, porque são sistemas que se organizam com lógicas e condições materiais diferentes. Em linhas gerais, as empresas capitalistas mudam com rapidez, em função da concorrência e da lógica do mercado. Desse

⁷ Parecer 853-71 do Conselho Federal de Educação: “qualquer conteúdo da parte de educação geral pode ser tratado sob forma instrumental e, assim considerado, integrar a parte de formação especial do currículo” (ROMANELLI, 1978, p. 252).

modo, nenhum sistema educacional seria capaz de prever o que a IBM ou a Ford, irão necessitar de força de trabalho no prazo de 10 anos, por exemplo. Caso tivesse essa possibilidade, teriam dificuldades de recursos materiais para acompanhar o fluxo empresarial (GERMANO, 2000, p. 185).

Perguntado ao professor José Germano, sobre qual seria, então, o papel “adequado” do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional, este respondeu:

Seria cumprir bem aquilo que é missão da escola: ensinar a cultura geral, línguas, contribuir com a socialização dos jovens, o ensino de ciências, etc. Um trabalhador capaz de racionar e não apenas executar tarefas, ainda que o trabalho fosse alienado. Essa era a tendência geral, no capitalismo avançado, já naquela época (lembre-se que estou escrevendo em 1990) e não a restrita formação profissional, ligada apenas a uma habilidade. Por isso, que essa medida foi temporã, caduca e superada⁸.

Nas escolas que implantaram os cursos técnicos “[...] o que contava realmente era a conveniência interna, a disponibilidade de recursos (financeiros e humanos), as opções mais baratas, e não uma possível necessidade de profissionais de que o mercado estava ávido” (GERMANO, 2000, p. 188). Portanto, os cursos majoritariamente implantados foram os que exigiam menores custos e que se encaixavam com a verba destinada às escolas.

No processo teórico de idealização da Lei n. 5.692/71 os currículos mínimos do ensino médio profissionalizante, elaborados pela Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG), totalizavam “[...] 52 habilitações que corresponderão a técnicos de nível médio, sendo que [...] 32 são do setor industrial, o que mostrou uma tendência desta instituição em dar mais ênfase ao setor de sua atividade” (CUNHA, 1977, p. 122). A realidade prática da implantação foi bem diferente: “[...] tanto foi assim que prevaleceram as seguintes modalidades: Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, Técnico Assistente de Administração, Magistério, Técnico em Eletrônica” (GERMANO, 2000, p. 188).

A consequência de cursos sem nexos com as reais necessidades do mercado de trabalho ou cursos técnicos desatualizados com as novas tecnologias em constante transformação, foi uma “[...] discrepância prática e a crônica desatualização [...] do sistema educacional com relação ao sistema ocupacional. Daí a resistência por parte das empresas em absorver este contingente” (GERMANO, 2000, p. 186). A verdade é que os currículos não eram compatíveis com a realidade dos setores industrial, comercial e muito menos rural.

⁸ GERMANO, J. W. Lei n. 5.692/71. [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por roberto_falcioni@yahoo.com.br em 09 de Junho de 2010.

Após a promulgação da Lei, o governo militar não demorou muito para perceber que a universalização do ensino profissional obrigatório seria impossível.

E nessa compreensão, o Parecer n. 45/72 está configurado num contexto da persistência da política de contenção da demanda ao ensino superior. Este Parecer foi elaborado um ano após a promulgação da Lei n. 5.692/71, e representa a preocupação do governo militar diante de interpretações diferentes da esperada pelo governo e dúvidas quanto ao conteúdo que a reforma de 1971 deixou. Essas interpretações já começavam a serem discutidas pelos tecnocratas do Regime Militar, por servirem de possibilidades às escolas para não implantarem os cursos profissionalizantes ou, pelo menos, não da forma esperada pelo governo. Nesse sentido, o Parecer n. 45/72 foi elaborado para dar “ênfase à terminalidade profissional, como aspecto predominante do 2º grau” (WARDE, 1983, p. 18).

Uma das dúvidas surgidas sobre o conteúdo da Lei n. 5.692/71 foi sobre a carga horária mínima dos cursos, a serem exigidas nas escolas que implantassem o ensino profissional. Um ano após a promulgação da reforma educacional de 71, o Parecer 45/72 representou uma tentativa de conserto aplicando “o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (WARDE, 1983, p. 17), onde foram previstos dois tipos de habilitações e sua carga horária mínima: “a de técnico, em quatro anos e estágio profissional, com uma carga semanal de 30 horas, e habilitações menores em três anos totalizando uma carga de formação especial de 600 horas e uma carga mínima superior a 2.200 horas” (WARDE, 1983, p. 176).

Outra parte do conteúdo que chama a atenção é quando o Parecer n. 45/72 prescreve no Art. 7º que as “escolas de 1º e 2º grau devem sempre oferecer variedade de habilitações e modalidades diferentes de estudos integrados por uma base comum” (WARDE, 1983, p. 125). Esta questão do Parecer n. 45/72 deixa transparecer a preocupação dos ideólogos do governo com a implantação de cursos profissionalizantes sem necessidade ou saturado no mercado de trabalho, na tentativa de impossibilitar a existência de cursos de mera fachada, ou seja, apenas para as escolas se adequarem às exigências da Lei n. 5.692/71.

Após o Parecer 45/72 a grande discussão na época ficou por conta de que algumas habilitações exigiam forte conteúdo humanístico, de educação geral, e não apenas a predominância do conteúdo profissional “como fator de exclusão do humanismo, como querem crer alguns por ‘engano’ e ‘falsos’ subentendidos” (WARDE, 1983, p. 19). Vale ressaltar que a divisão entre conteúdo geral e específico a ser seguido nos cursos que seriam implantados após a aplicação da Lei n. 5.692/71, tinha sido citado por Jarbas Passarinho, que

ressaltou a predominância da educação geral em comparação com o conteúdo específico no ensino de 1º grau, e já no 2º grau, indicava a aplicação do conteúdo específico como predominante em detrimento do conteúdo geral, de forma que nos últimos anos prevalecesse ou até mesmo poderia ser uma totalidade de carga dos estudos profissionalizantes (GERMANO, 2000).

O Parecer 76/75 apresentava a alternativa de “[...] que a habilitação profissional deveria ser feita por áreas de atividades (na escola) a ser completada em estágio ou tão logo o aluno se encaminhe para o emprego” (WARDE, 1983, p. 23). Fica nítido já em 1976, portanto, após cinco anos de promulgação, o quanto já estava consciente a administração do MEC que o ensino profissionalizante universal era um degrau inatingível, devido a vários fatores, dentre eles a falta de recursos financeiros e humanos nas escolas públicas.

Diante do fracasso do ensino médio profissional, o MEC foi modificando a obrigatoriedade de implantação, suavizado com o citado Parecer 45/72, do CFE, juntamente com a introdução das habilitações básicas, que “[...] previa uma formação profissional genérica a ser completada nas empresas” (GERMANO, 2000, 187).

Daí para a extinção total da obrigatoriedade seria um passo, e em 1982 “[...] pela Lei n. 7.044, foi revogada a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau” (GERMANO, 2000, p. 187).

Partindo da premissa de que a escola está inserida num contexto onde, a prática educativa escolar está diariamente influenciada por uma cultura social, criada pela sociedade de classes, e nesta sociedade de classes, as relações que se estabelecem estão organizadas sob a luta de classes, ou mais precisamente, no embate de interesses entre uma minoria dominadora e uma maioria dominada, entende-se que a revogação em 1982 do caráter obrigatório do ensino profissionalizante em nível médio, foi resultado da mudança no interesse econômico e social da classe dominante, visando a manutenção do poder nesta determinada relação de classes. Nesta visão, tanto a introdução quanto a revogação da obrigatoriedade do ensino profissionalizante criada pela Lei n. 5.692/71, se constituiu num:

[...] mecanismo de desqualificação da escola e num desvio da apreensão do avanço do progresso técnico e das forças produtivas, [assim] a revogação da obrigatoriedade e a volta ao ensino abstrato, genérico [em 1982], não significaram um avanço na direção dos interesses dos dominados. Pelo contrário, significaram, apenas, um mecanismo de readaptação aos interesses dominantes (FRIGOTTO, 1984, p. 182).

Assim, a revogação da obrigatoriedade do ensino profissionalizante significou o fracasso da política de universalizar o ensino profissional no sistema educacional, como

também resultou de um contexto onde se aproximava do processo de redemocratização social e político iniciado em 1985.

3. O CONTEXTO DA DÉCADA DE 1960 E 1970 EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E BAIRRO BOQUEIRÃO EM CURITIBA

Descrever o contexto que envolve as esferas educação, economia e sociedade do município de São José dos Pinhais e o bairro Boqueirão de Curitiba, durante as décadas de 1960 e 1970, será imprescindível para analisar como e se ocorreu a implantação dos cursos profissionalizantes de acordo como a Lei n. 5.692/71 previa nos colégios Estaduais Costa Viana, Doutor Roque Vernalha e Professor Victor do Amaral. A pedra fundamental deste estudo é averiguar se a criação dos cursos teve coerência com os reais interesses da população, e com as reais necessidades do mercado de trabalho do bairro de Curitiba e da região metropolitana de São José dos Pinhais na década de 1970.

A arrancada do desenvolvimento industrial a nível nacional data da década de 1950, com a entrada dos setores industriais mais avançados, resultado do Plano de Metas do presidente Juscelino Kubitschek, que tinha como lema “50 anos em 5” (MELLO, 1998, p. 590).

O Estado do Paraná, de modo geral, ficou marcado por um cenário econômico entre as décadas de 1940 até 1960 focado na monocultura “baseada fundamentalmente no café, transformando-se em maior produtor brasileiro. O café passou a dominar a vida do Estado” (COLNAGHI, 1992, p. 66). Esta configuração econômica ficou centrada mais no norte paranaense: “em menos de duas décadas todo o norte paranaense estava ocupado” (COLNAGHI, 1992, p. 66). Na década de 1960, o Paraná ainda permanecia com uma configuração econômica baseada na agroindústria, onde o número de pequenos estabelecimentos era substancialmente maior em relação aos médios e grandes estabelecimentos. Como demonstram as estatísticas apresentadas pelo Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), havia no estado:

TABELA 1

Porte dos Estabelecimentos do Estado do Paraná: 1969	
4.894 pequenas empresas	de 1 a 9 pessoas ocupadas
1090 médias empresas	de 10 a 99 pessoas ocupadas
58 grandes empresas	de 100 e mais pessoas ocupadas

Fonte: IPARDES, 1973.

Esses dados distinguem os estabelecimentos agroindustriais em setores de Bens de Capital, Bens Intermediários, Café, Oleaginosas, Outros Produtos Agrícolas, Produção de Flores e Produção de Origem Animal. Destaque maior para o setor agrícola de estabelecimentos de porte pequeno com um “total de 2420 empresas” (IPARDES, 1973, p. 42).

Em São José dos Pinhais, o desenvolvimento industrial de grande porte ocorreu somente após a década de 1980, “[...] graças à industrialização e urbanização que veio como uma consequência desse processo em nível paranaense” (SCHMIDT, 1996, p. 156). Somente após o florescimento da industrialização em Curitiba é que houve “[...] um incremento da industrialização no Paraná” (SCHMIDT, 1996, p. 155).

Nesse sentido, no fim da década de 1960 e ainda se estendendo na década de 1970, o município de São José dos Pinhais permaneceria com uma base de produção rural, sendo que o setor industrial era, em linhas gerais, constituído por fábricas de pequeno porte, ligadas à extração de matéria-prima⁹. Segundo um documento elaborado pela Prefeitura são-joseense, no final da década de 1960:

Sobre o aspecto industrial, São José dos Pinhais contava com a indústria extrativista e de beneficiamento. Por exemplo: olarias, serrarias, fábricas de lâminas e compensados, erva-mate e fábricas de papel. Fábricas de derivados de carne, laticínios, esquadrias de ferro e madeira e uma usina de leite pasteurizado (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 1968, p. 12).

Até a década de 1980, o panorama do setor produtivo permaneceu sem muitas expectativas de avanço e consolidação do setor secundário formado por grandes indústrias, e exceto alguns casos específicos, como as empresas Boticário e Artex, a configuração econômica do município metropolitano foi de baixa perspectiva de mudanças no setor industrial:

Os últimos anos da década de sessenta não fazia prever grandes modificações nas perspectivas futuras de São José dos Pinhais [...]. Como tantos outros municípios demasiadamente próximos a grandes centros urbanos em expansão em todo o Brasil, inclusive alguns no entorno de Curitiba, o futuro parecia estar limitado a papéis econômicos e sociais secundários, servindo ao centro industrial de Curitiba (COLNAGHI, 1992, p. 69).

Somente a partir da década de 1980, São José dos Pinhais começou a sentir os primeiros sintomas de um processo concreto, porém, desgovernado de industrialização e

⁹ PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Boletim Informativo**. São José dos Pinhais, n. 3, p. 12, out. 1968.

consequente urbanização sem planejamento. Situação descrita pela historiadora Maria Auxiliadora Schmidt:

A partir dos anos oitenta, a cidade entrou em um processo de radical transformação: de uma cidade até então isolada economicamente, obscurecida pelo desenvolvimento da capital, para uma cidade quase independente, dotada de mais de 850 indústrias e mais de 3.000 estabelecimentos comerciais (SCHMIDT, 1996, p. 160).

Entre as décadas de 1970 e 1980, dados estatísticos levantados pela Prefeitura do município são-joseense indicam o aumento expressivo que alavancou o crescimento industrial da cidade:

Em apenas cinco anos, o número de estabelecimentos industriais passou de 178 em 1975 para 531 em 1980 [...] durante o mesmo período, o pessoal ocupado na indústria passou de 2.712 para 7.223, apresentando a taxa geométrica na ordem de 21,6% ao ano¹⁰.

O diretor da empresa Artex, instalada no município são-joseense, no ano de 1970, e entrevistado pelo pesquisador, afirmou a existência de condições atraentes na cidade metropolitana, estimulada e influenciada pelo desenvolvimento industrial da capital paranaense:

Uma espécie de sedução de empregabilidade surgia na época: a CIC - Cidade Industrial de Curitiba, e com essas empresas que começaram a se situar na CIC, mediante estes estímulos através da CODEPAR – Comissão de Desenvolvimento do Paraná [...] responsável pelo desenvolvimento econômico através de repasse do Banco do Estado do Paraná [...] vinham empresas de fora, que também queriam estabelecer na Região Metropolitana de Curitiba, onde entrava no caso São José dos Pinhais¹¹.

Para instigar empresários a instalarem suas estruturas em São José dos Pinhais, a administração estatal ofertava, com recursos de origem estadual, o que o diretor da Artex chamou de condições altamente atraentes, como pode ser visto a seguir:

A CODEPAR [...] criava estímulos como água, luz, telefone, inclusive assumia parte do terreno como estímulo fiscal, dava condições de dez (10) anos para pagamentos de ICMS [...]. Essa foi a base da industrialização que fortaleceu principalmente a instalação de indústrias em São José dos Pinhais¹².

¹⁰ PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Boletim Informativo**: Gestão Moacir Piovesan. São José dos Pinhais, 1980.

¹¹ SADA, André Luis. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais. 14 de nov. 2006.

¹² SADA, André Luis. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais. 14 de nov. 2006.

Por ser região próxima de Curitiba, da malha ferroviária nacional local e estadual, outras particularidades do município deram determinado privilégio geográfico:

Haja vista que a BR 277 interligando Paranaguá a Foz do Iguaçu, tem parte do seu leito implantado em São José, e lhe concede fácil acesso a Paranaguá, com uma distância de apenas 76 quilômetros. Por sua vez, a BR 376 ligando Curitiba ao Sul do país, perpassa o município na direção norte-sul num percurso de 30 Km, constituindo-se inclusive no eixo industrial do município [...] soma-se ainda a Avenida das Torres que liga São José a Curitiba (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 1980).

Não obstante, teve influência decisiva o momento político e econômico vivido no Paraná:

[...] que se instalou com o golpe de 64 [com] a associação de maciços investimentos do capital estrangeiro sob o controle estatal. Assim, o Brasil alcançou, nos últimos dez anos de regime militar, um estrondoso crescimento econômico que afetou não somente as capitais dos principais centros econômicos do país, mas os municípios situados nas suas proximidades (COLNAGHI, 1992, p. 155).

Sendo assim, o contexto econômico e social do município são-joseense nas décadas de 1960 e 1970, demonstrou estar predominantemente embasado em uma base agropecuária e extrativista. Sendo assim, na área educacional, apenas fazia sentido a existência de um ensino profissionalizante que tivesse estreita ligação com a formação de força de trabalho relativa ao setor produtivo rural. Após uma breve descrição da história da criação e funcionamento dos colégios estaduais Costa Viana e Roque Vernalha, a pesquisa focará se houve coerência dos cursos profissionais ofertados nestes colégios com o mercado de trabalho local na década de 1970.

Em Curitiba, o incentivo ao desenvolvimento industrial foi mais nítido entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, engendrado pela ditadura militar na preocupação em absorver o excedente de força de trabalho criado pelo êxodo rural e pela migração Norte – Sul, e também pelo próprio contexto de euforia nacional da época, baseado na crença do desenvolvimento econômico vertiginoso.

Este desenvolvimento paranaense, pautado também na indústria, teve como grande precursor o governo de “Ney Braga, onde o Estado passou a adotar políticas de fomento industrial, de investimento em infra-estrutura e de modernização institucional compatíveis com o processo de desenvolvimento no país com um todo” (COLNAGHI, 1992, p. 71).

Na década de 1970 ocorreu uma “diminuição do ritmo da expansão cafeeira” (COLNAGHI, 1992, p. 66), que por consequência gerou uma migração sem precedentes no Paraná na direção Norte – Sul, e também um êxodo rural. Essas migrações repercutiram

diretamente em Curitiba, tanto que: “esta grande expansão econômica e sua diminuição afetou diretamente Curitiba, como centro administrativo e político do Estado. A cidade cresceu rapidamente, chegando a 700.000 habitantes em 1970” (COLNAGHI, 1992, p. 67).

Em nível municipal, Curitiba teve seu desenvolvimento econômico ligado ao contexto da década de 1960 e esse foi mais nítido na década de 1970, quando se firmaram interesses de:

Políticas adotadas pelos prefeitos de Curitiba entre 1961 e 1974, voltadas à industrialização. Na década de 1970, durante a administração do prefeito Jaime Lerner, foi criada a Cidade Industrial de Curitiba (CIC), um complexo industrial situado na periferia da cidade e que tinha por objetivo concentrar indústrias e força de trabalho em um mesmo local (SCHMIDT, 1996, p. 155).

Foram criados órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento industrial, como a CODEPAR (Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná), bem como construções arrojadas de rodovias como a BR- 277, ligando Curitiba até Paranaguá. Apesar de sua pavimentação ter sido iniciada antes de 1964, a duplicação foi concluída com a sua inauguração no ano de 1969 (COLNAGHI, 1992, p. 71). É neste contexto que se insere o surgimento da CIC (Cidade Industrial) em Curitiba, como resultado deste processo de industrialização entre as décadas de 1960 e 1970. Sua criação esteve relacionada:

Com o propósito de organizar uma política municipal no sentido de atrair indústrias para a capital e localizá-las num único espaço. De preferência este deveria ser bem longe do centro – na periferia – onde pudessem absorver o excedente de mão de obra que se formou com a migração interior - capital e campo – cidade, devido sobretudo à decadência de culturas tradicionais (especialmente o café no norte do Paraná) (SCHMIDT, 1996, p. 163).

Entretanto, este panorama de urbanização descontrolada e maciça ainda era distante de determinados bairros, como no caso do Boqueirão, onde se localiza o Colégio Estadual Victor do Amaral, em que o espaço ainda era predominantemente marcado pelas características da esfera rural.

A história do bairro conta como “a primeira referência em relação à região do Boqueirão a data de 1856, e diz respeito a um registro de terras do Coronel Antonio Ferreira” (ANTUNES, 2006, p. 17). Esta fazenda neste período receberia o nome de Boqueirão também pela associação que os primeiros moradores fizeram em relação à existência de terrenos com banhado na região. O uso do nome propriedade Boqueirão foi utilizado formalmente a partir “da morte do Coronel Manoel Antonio Ferreira em 1885” (ANTUNES, 2006, p. 18). Foi

então que a fazenda foi dividida em três grandes lotes, sendo uma das partes “vendida, em 1910, para Victor Ferreira do Amaral” (FENIANOS, 2000, p. 21).

Aproximadamente na década de 1930, surgiu uma companhia responsável pela urbanização da região rural do Boqueirão, através de vendas de loteamentos divididos pela empresa imobiliária chamada “Companhia Territorial do Boqueirão, iniciando seus trabalhos em 1934” (ANTUNES, 2006).

Ainda na década de 1930, a Companhia imobiliária fez várias doações com o objetivo de melhorar o padrão social do bairro e dar infra-estrutura que chamasse a atenção de novos moradores para a região do Boqueirão, doações como:

Para a construção do quartel do exército, que ocasionou a transferência da unidade do Bacacheri para o Boqueirão em 1938, para a construção do Colégio Victor do Amaral, da Paróquia do Carmo, para a Sociedade Operária Beneficente, entre outros (ANTUNES, 2006, p. 19).

Na década de 1970, o bairro ainda demonstrava aspectos rurais provenientes da colônia alemã que havia nas proximidades. Nesta década o bairro Boqueirão não era totalmente urbanizado, e sua economia não dependia somente da indústria e do comércio para o trabalho de seus moradores.

Na entrevista feita com o diretor do Colégio Victor do Amaral, que exerceu tal função de 1957 até 1980, o professor Lisímaco afirmou, quando perguntado sobre a classe social predominante dos estudantes na década de 1970 que “eram na maioria alemães que tinham condições de deixar os filhos estudarem. Havia uma grande colônia de alemães perto do colégio: Menonitas”¹³.

Sobre o forte aspecto rural da década de 1970 no Boqueirão, o pesquisador teve um interesse em confirmar esta característica, para analisar se os cursos profissionalizantes ofertados, na década de 1970, no colégio Victor do Amaral, estiveram de acordo com a realidade e necessidade ocupacional da região, para absorver os egressos formados na instituição.

Na entrevista com o professor Lisímaco, o pesquisador tinha em mente, observando as fotografias encontradas no arquivo permanente da instituição, de fins da década de 1960 e início da década de 1970 do colégio Victor do Amaral, que o bairro Boqueirão ainda era marcado pelo aspecto rural. Como pode ser visto:

¹³ BASTOS, Lisímaco Cid. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. Curitiba, 17 de novembro de 2009.

FIGURA 1 – VISTA LATERAL DO COLÉGIO ESTADUAL PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL



E também a foto da fachada do colégio do ano de 1964 ainda demonstra características que evidenciam o aspecto rural do bairro do Boqueirão:

FIGURA 2 – FRENTE DO COLÉGIO ESTADUAL PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL



Ou seja, indícios que passam a impressão do processo de urbanização do bairro ainda iniciando, o que nos leva à ideia de que a presença do comércio em geral e de indústrias de grande e médio porte ainda era reduzida, tanto que havia poucas casas nas proximidades do colégio. Ao ser questionado como era a região no período ou, em linhas gerais, qual era a base econômica que mantinha as famílias da região, respondeu que “a maioria eram filhos de donos de terras, os alunos, e mesmo filhos de trabalhadores do campo e de fábricas eram poucos, quando tinha”¹⁴.

A Companhia Territorial funcionou até 1982, data que encerrou as vendas de lotes, fato que deixa entender que a década de 1970 foi um período de transição para a urbanização, guardando alguns resquícios de aspectos rurais.

3.1 A HISTÓRIA DOS COLÉGIOS COSTA VIANA E DR. ROQUE VERNALHA

O Colégio Comercial Dr. Roque Vernalha foi criado em 11 de março de 1959, através de Decreto assinado pelo então governador Moyses Lupion, a pedido do deputado Ernesto Moro Redeschi, onde este autorizava a criação de uma Escola Técnica de Comércio em São José¹⁵.

No entanto, não atuou muito como tal: do ano de seu funcionamento em 1960 até o ano de 1973, o que havia eram dois cursos primários de educação geral (diurno e noturno), um curso ginásial e apenas um curso profissional, o de Técnico em Contabilidade. Sem falar da falta de recursos materiais, bem como de local próprio, afinal, o colégio Roque Vernalha nunca teve sede própria, sempre funcionando em prédio cedido ou alugado, ora pelo Colégio Estadual Silveira da Mota, ora pelo Colégio Estadual Costa Viana.

No ano de 1979 os dois colégios sofreram uma junção estrutural e nominal, sob o Decreto n. 6.337, de 21 de fevereiro de 1979, onde se previa que:

O Ginásio Estadual Costa Viana, a Escola Normal Henrique Pestalozzi, e o Colégio Comercial Estadual Dr. Roque Vernalha, passaram a constituir-se em um único estabelecimento, sob a denominação de Colégio Costa Viana – Ensino de 1º e 2º Graus¹⁶.

A fusão dos colégios fez com que os documentos encontrados pelo pesquisador, no arquivo permanente do Colégio Costa Viana, viessem a dar o entendimento da existência do

¹⁴ BASTOS, Lisímaco Cid. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. Curitiba, 17 de novembro de 2009.

¹⁵ PARANÁ. Decreto n. 3.929, de 17/03/1959. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 19/03/1959.

¹⁶ PARANÁ. Decreto n. 6.337, de 28/02/1979. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 01/03/1979.

Colégio Estadual Roque Vernalha e sua história no campo profissionalizante.

O Colégio Estadual Costa Viana surgiu oficialmente como entidade educacional em 1947¹⁷, funcionando em uma casa alugada como instituição particular, durante nove anos. Com o tempo passou a se chamar Ginásio Costa Viana, atendendo inicialmente ao nível primário e ginásial (de 1ª até 8ª série, atual ensino fundamental). Em 26 de janeiro de 1956, pelo Decreto n.º 20.868, foi autorizado a funcionar nas estruturas da instituição educacional o Grupo Escolar Silveira da Motta¹⁸, fato que demonstra a inexistência de um local fixo exclusivo do colégio durante a década de 1950.

No ano de 1959, o colégio foi estadualizado através de solicitação do Governo de Moysés Lupion¹⁹. Em 1969 foi autorizado pela Portaria n.º 2.869, o funcionamento do colégio em prédio próprio construído para essa finalidade²⁰.

No ano de 1979, houve uma junção dos Colégios Costa Viana, Henrique Pestalozzi e Dr. Roque Vernalha, funcionando o estabelecimento inicialmente com o nome de Complexo Escolar Iguazu. Logo após, alterou sua denominação para Colégio Estadual Costa Viana - Ensino de Primeiro e Segundo Grau²¹. Este é o motivo da existência de documentos pertencentes às instituições educacionais Escola Normal Henrique Pestalozzi e Colégio Comercial Doutor Roque Vernalha nos arquivos do Colégio Costa Viana.

3.2 A LEI N. 5.692/71 NOS COLÉGIOS COSTA VIANA E DR. ROQUE VERNALHA

Neste item, o objetivo é analisar as mudanças ocorridas nos Colégios Estaduais Costa Viana e Dr. Roque Vernalha, apontando quais cursos foram ofertados, as características dos cursos, a qualidade dos cursos, a coerência dos cursos com o mercado de trabalho do município são-joseense, e se os colégios implantaram as mudanças de acordo com o que a Lei n. 5.692/71 previa e estabelecia.

Segundo dados de 1973, São José dos Pinhais contava com uma população estimada em 50.000 (cinquenta mil) habitantes, sendo distribuídos em 35.000 (trinta e cinco mil) no espaço urbano e 15.000 (quinze mil) na zona rural²². Portanto, como demonstrado

¹⁷ PARANÁ. Portaria n.º 602, de 22/12/1947. **Governo do Estado do Paraná**. Curitiba, 22/12/1947.

¹⁸ COLÉGIO Costa Viana homenageia o patrono. **Tribuna de São José**, São José dos Pinhais. 1980, p. 6.

¹⁹ PARANÁ. Decreto n. 3.929, de 17/03/1959. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 19/03/1959.

²⁰ COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Histórico do Colégio**. São José dos Pinhais, 1991.

²¹ DECRETO N. 6.337, Atos do Poder Executivo. **Jornal da União**. n. 496, 28/02/1979.

²² PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Boletim Informativo: Histórico do Município de SJP**. São José dos Pinhais, 1973.

anteriormente, se na década de 1970 o setor industrial da cidade ainda era predominantemente ligado à produção agropecuária, de beneficiamento e de extrativismo, logo, o espaço urbano, mesmo com um número de habitantes maior, tem sua relação econômica dependente da esfera rural de produção, tanto que na década de 1970 “São José permaneceu com a estrutura e o papel econômico baseado na madeira” (COLNAGHI, 1992, p. 67).

Entre as principais indústrias existentes no município, na primeira metade dos anos setenta, duas estão em número muito maior em comparação com outras ligadas às indústrias do setor têxtil, alimentício, de bebidas, frigoríficos e de vestuários, eram as “madeireiras com 27 e as olarias com um total de 123” (SCHMIDT, 1996, p. 161). Nesse viés, *grosso modo*, a base econômica que mantinha tanto o comércio local, quanto as possibilidades de emprego para os estudantes de cursos profissionalizantes, em linhas gerais, tinha grande influência econômica relacionada com a colheita, a extração de matérias primas e indústrias de beneficiamento ligado à madeira.

Estatísticas da Prefeitura do Município do ano de 1975 demonstram o panorama industrial da cidade, como pode ser visto:

TABELA 2

Dados das Atividades Industriais em Termos de Nº de Estabelecimentos e Pessoal Ocupado de São José dos Pinhais

Atividade por gênero de Indústria	1975	
	Nº de Estab.	Pessoal Ocupado
Extração de Minerais	10	75
Transformação de prod. Minerais não Metálicos	78	374
Metalúrgica	6	83
Mecânica (motores e máquinas aparelhos)	8	167
Madeira	28	1.175
Mobiliário	12	122
Têxtil	5	371
Vestuário e calçados e artefatos de tecidos	4	28
Produtos Alimentares	16	308
Bebidas	2	(x)
Editorial e Gráfica	3	9
Diversos	1	(x)
TOTAL	173	2.712

Fonte: PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Boletim Informativo**. São José dos Pinhais, n. 3, p. 12, out. 1975.

A análise do IPARDES (1973) apresenta dados relevantes que entram em confluência com a estatística produzida pela prefeitura de São José dos Pinhais no ano de 1975, porém, o IPARDES apresentou os números industriais de Curitiba e região metropolitana sem

distinção. Mesmo com a generalização, e sabendo que a região metropolitana de Curitiba é formada por vários municípios além de São José, ainda assim é válido e vem reforçar a afirmação de que São José dos Pinhais, na década de 1970, tinha por uma forte presença econômica agroindustrial. Já em Curitiba houve na década de 1970 uma reestruturação do setor secundário através da CIC, onde a base econômica passou a ser a indústria de bens de consumo duráveis e de bens de capital (OLIVEIRA, 2001, p. 63).

Em linhas gerais, a análise resumiu as características econômicas de São José dos Pinhais da seguinte maneira:

Ao nível das regiões, quando se verificou que mais de 80% dos estabelecimentos agro-industriais se encontram na faixa de 1 a 10 pessoas ocupadas e se constituem, em sua imensa maioria, em empresas madeireiras e beneficiadoras (arroz, hortelã, milho, trigo, mandioca e café) (IPARDES, 1973, p. 66).

Outro ponto interessante a ser apresentado nos dados do IPARDES foi a presença da indústria têxtil na economia de São José dos Pinhais, caracterizada da seguinte maneira:

TABELA 3

PRINCIPAIS ÁREAS INDUSTRIAIS SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (1971)	
Composição por setores na Agro-indústria	
Têxtil	37%
Madeira	31%
Papel e Papelão	14%

Fonte: IPARDES, 1973.

Queremos chegar ao entendimento de qual eram as reais necessidades do mercado de trabalho do município diante da educação profissionalizante ofertada no período. E é neste ponto que aparece o curso ofertado pelo colégio Dr. Roque Vernalha: Técnico em Contabilidade.

O curso Técnico em Contabilidade foi ofertado pelo Colégio Roque Vernalha na década 1960, portanto, antes mesmo da promulgação da Lei n. 5.692/71. Num município onde ainda havia uma forte presença da economia primária, apesar do setor secundário já predominante, como demonstrado na tabela n. 3, como podem os egressos ter oportunidades de emprego na área contábil num mercado de trabalho direcionado ao setor produtivo agro-industrial? A resposta está ligada mais a mera necessidade das escolas se adequarem às

exigências da Lei n. 5.692/71, utilizando como válvula de escape a implantação de cursos considerados baratos, de fácil implantação.

Como descrito na revisão de literatura, os cursos profissionalizantes implantados de acordo com a Lei n. 5.692/71, enfrentaram o problema de recursos financeiros e humanos. O que por consequência trouxe às escolas a necessidade de implantar cursos profissionalizantes em nível médio de baixo custo, porém, sem nexos e expectativa de emprego para os egressos destes cursos.

Apesar do curso Técnico em Contabilidade ofertado pelo Colégio Roque Vernalha ter sido implantado no ano de 1960, antes da promulgação da Lei n. 5.692/71, sua presença no município são-joseense se fez incoerente com a realidade econômica e de emprego da cidade. Mesmo assim, continuou a ser um curso ofertado até o ano de 1979. Fato que explica a rejeição por parte do setor industrial da cidade em absorver este contingente de força de trabalho na área contábil, até porque não há possibilidades de emprego suficiente para todos. Duas questões se desmembram desta situação: primeira, qual foi a instituição formadora de mão obra qualificada para atender o pequeno setor industrial da cidade na década de 1970? E segundo, como ficava a realização educacional e profissional destes egressos após a conclusão do curso na cidade?

A primeira questão está relacionada com outra instituição que, esta sim teve papel mais presente na área de formação da força de trabalho qualificada: o SENAI. O SENAI teve participação na formação da base de estagiários e trabalhadores estudantes da área fabril, segundo o Diretor da empresa Artex:

[...] através do SENAI, já se desenvolviam programas, cursos, aqui em São José dos Pinhais [...] inclusive em Curitiba, havia a formação da Escola Técnica [sic] que também aprimorava o ensino profissionalizante para as empresas da capital e também das cidades metropolitanas²³.

O depoimento do diretor da empresa da década de 1970 deixou transparecer a falta de vínculo entre o curso Técnico em Contabilidade ofertado pelo Colégio Roque Vernalha, e as necessidades das poucas empresas são-joseenses do período. No caso pesquisado, a empresa Artex, demonstrava a preferência em empregar os alunos do ensino técnico oferecido pelo SENAI, descartando a oportunidade de emprego, mesmo que através de estágio, aos alunos de outros cursos profissionalizantes, incluindo o ofertado pelo colégio Roque Vernalha. Afirmação que se baseia nas seguintes palavras: “[...] sim, nós tivemos vínculo empregatício

²³ SADA, André Luiz. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais. 14 de nov. 2006.

com o SENAI [...] através de formação de estagiários, na época a Artex recebeu muitos estagiários”²⁴. Entretanto, quando perguntado sobre a relação das escolas Doutor Roque Vernalha e Costa Viana com a empresa Artex, percebe-se uma resistência por parte da empresa em contratar a força de trabalho formada nestas últimas instituições: “[...] não, veja bem, os colégios estaduais, eles tinham mais uma formação de procura de conhecimento da estrutura empresarial ou organizacional. Porque era ensino médio, não completava.”²⁵. Mediante o apresentado, considera-se que o motivo da falta de vínculo empregatício entre a empresa e os colégios estaduais, era a persistência da orientação do curso para a educação geral e também pela incapacidade da empresa em absorver tão grande contingente de egressos.

Não obstante, caso ainda mais crítico foi a implantação da Lei n. 5.692/71 no Colégio Estadual Costa Viana. Conforme foi encontrado em documento sobre a reorganização curricular do Colégio Costa Viana, elaborado a partir das exigências da reforma educacional de 1971, não houve implantação dos cursos profissionalizantes como previa a Lei n. 5.692/71. Sendo que os cursos foram relacionados, mas para apenas futuramente serem implantados pela instituição. Segundo o documento, foram indicados pela comunidade cursos como: Técnica Comercial, Técnica Agrícola, Técnica Industrial, Técnica Manual – Orientação para o Trabalho²⁶. Estes cursos, porém, nunca foram implantados de fato, ficando somente na pretensão da instituição para posteriormente e quando houvesse condições para poder implantar²⁷. Em outras palavras, não houve a implantação compulsória e universal do ensino profissionalizante com a Lei n.º 5.692/71 no Colégio Costa Viana.

O ensino profissionalizante no Colégio Costa Viana não existiu devido à incapacidade de implantação dos cursos, conforme determinava a reforma, devido à falta de recursos materiais e humanos. Isto ficou comprovado através de documento elaborado pela direção do colégio na década de 1970, onde consta que:

Conforme a pesquisa de sondagem de aptidões e mercado de trabalho, realizada na comunidade local e estabelecimento com os alunos, os cursos a serem ofertados a partir do momento que *haja recursos necessários disponíveis no Estado*, em ordem de escolha serão: Técnica Comercial, Técnica Agrícola, Técnica Industrial, Técnica Manual – Orientação para o trabalho²⁸ [grifo do autor].

²⁴ SADA, André Luiz. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais. 14 de nov. 2006.

²⁵ SADA, André Luiz. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais. 14 de nov. 2006.

²⁶ COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Reorganização Curricular**. São José dos Pinhais, 1974.

²⁷ *id. ibid.*

²⁸ *id. ibid.*

Duas questões já problematizadas na revisão de literatura podem ser verificadas a partir do documento citado: a não implantação dos cursos profissionalizantes em nível médio em todas as instituições educacionais, devido aos recursos não disponibilizados pelo Estado, e a ineficácia da reforma educacional no que tange à obrigatoriedade de implantação do ensino profissionalizante universal.

Das mudanças que deveriam ocorrer no sistema educacional, como determinava a Lei n. 5.692/71, o que ocorreu no colégio Costa Viana foi apenas a mudança na nomenclatura do ensino primário e ginásial para 1º grau, ocorrendo a extensão do ensino obrigatório de quatro (4) para oito (8) anos com o nome de 1º grau, ou seja, um curso de oito anos, sem os exames admissionais que havia na passagem do primário ao ginásio, ou da 4ª série para a 5ª série, e o ensino secundário que passou a se chamado de 2º grau com 4 anos de estudos.

Entretanto, não houve o que a organização curricular e até mesmo o que a Lei n. 5.692/71 chamou de “observação para as vocações”, nos períodos finais do ensino de 1º grau. A única situação condizente com trabalho foi a disciplina Trabalhos Manuais²⁹. No entanto, esta disciplina foi encontrada em documentos de exames finais de 1961 até 1972³⁰. Portanto, com datas anteriores à Lei n. 5.692, ou seja, sem nenhuma ligação com a reforma educacional de 1971. O Colégio Estadual Costa Viana somente propôs o curso profissionalizante após a junção dos três colégios na década de 1970, portanto, só ofertou o curso por causa da inserção da grade curricular do colégio Dr. Roque Vernalha no sistema de cursos do Colégio Costa Viana.

Outra questão analisada foi a incoerência do curso profissionalizante ofertado, diante das reais necessidades do mercado de trabalho de São José dos Pinhais na década de 1970. Neste aspecto, a existência do curso voltado à habilitação em Contabilidade, ofertado pela Escola Comercial Doutor Roque Vernalha³¹, evidencia a incoerência com que se revestiu a reforma educacional naquele município, afinal, a base econômica da cidade estava assentada na década de 1970 na agropecuária e nas atividades extrativistas e de beneficiamento. Portanto, a existência do curso deveu-se mais pela sua facilidade de implantação, devido ao baixo custo, do que pela sua utilidade frente à demanda do mercado de trabalho e aos interesses dos alunos.

²⁹ A disciplina Trabalhos Manuais, na grade curricular resultante da Lei 4024/61, destinava-se a dar uma preparação para os trabalhos domésticos para as mulheres, com o aumento de seu acesso à escola. Através dela se aprendia a bordar, tricotar, fazer crochê, cozinhar; alguns colégios forneciam informações sobre puericultura.

³⁰ COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Ata de resultados finais**. São José dos Pinhais, 1961 e 1972.

³¹ PARANÁ. Decreto n. 3.929, de 17/03/1959. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 19/03/1959.

Analisando as documentações escolares do curso Técnico em Contabilidade do Colégio Roque Vernalha, a diminuição de alunos durante os três anos de formação do curso se evidenciou na comparação entre os alunos ingressantes e concluintes, como pode ser observado na tabela:

TABELA 4

ESTATÍSTICA DE APROVEITAMENTO			
ANO LETIVO: 1973			
CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE:	SÉRIE		
COLÉGIO DR. ROQUE VERNALHA	1ª	2ª	3ª
MATRÍCULA GERAL DO ANO LETIVO	135	97	77
TRANSFERÊNCIAS RECEBIDAS	12	4	4
MATRÍCULAS CANCELADAS POR DESISTÊNCIA	24	12	4
TOTAL DE ALUNOS APROVADOS	123	89	77
TOTAL DE ALUNOS REPROVADOS	5	3	0

Fonte: COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Estatística de Aproveitamento.** São José dos Pinhais, 1975.

Destaque para o alto número de desistentes, principalmente no primeiro ano de curso, com 24 alunos não concluintes, não obstante um número considerado baixo de reprovações. Mas o que mais chamou a atenção na tabela foi a diminuição gradativa de matrículas em comparação com o primeiro, segundo e terceiro ano de formação. É impossível afirmar com exatidão a causa ou seria errôneo considerar apenas um único motivo desta diminuição gradativa de matrículas, porém, acaba sendo forte a hipótese de que esta questão estaria relacionada com a baixa expectativa de oportunidades de trabalho, na área de contabilidade em São José dos Pinhais.

Outro argumento que fortalece a afirmação da incoerência na existência do curso de Técnico em Contabilidade, em um momento em que o município não contava com a capacidade do mercado de trabalho para absorver toda a mão-de-obra formada no determinado curso, foi a rejeição das poucas indústrias que existiam na década de 1970 para absorver os egressos do curso contábil.

Esta situação ocorreu devido ao que GERMANO (2000) identificou como a ocorrência do despreparo efetivo ao trabalho sofrido pelos alunos egressos dos cursos

profissionalizantes. O despreparo foi ocasionado pela baixa qualidade do próprio ensino e também porque as empresas “possuíam as próprias estratégias de capacitação” (GERMANO, 2000, p. 186).

Em São José dos Pinhais não foi diferente, como bem pode ser observado nas palavras do diretor da fábrica de tecidos Artex entre os anos de 1972 a 1993:

Não houve vínculo empregatício com as instituições educacionais profissionalizantes de São José dos Pinhais, como, por exemplo, escola Roque Vernalha e Henrique Pestalozzi [...] porque era ensino médio, não completava, [...] e inclusive como já havia faculdade na época, havia estágios com estudantes do curso superior, mas o ensino médio não tinha suporte legal para este tipo de trabalho³².

Além do mais, a questão da qualidade do curso foi um grande empecilho que corroborou com o despreparo e com o fracasso do caráter terminal como deveria ter atuado o curso.

A entrevista concedida pela ex-aluna do Colégio Costa Viana após a junção dos três colégios da década de 1970, confirma tal argumentação sobre a incoerência existente entre o curso de Técnico em Contabilidade ofertado pela instituição educacional são-joseense e as reais necessidades de base econômica agrícola do município.

A maioria dos alunos [...] não conseguiu encontrar trabalho depois de formados no curso Técnico em Contabilidade do Colégio Roque Vernalha [...] foram trabalhar em outras áreas, em outras profissões [...] não, não tinha trabalho para todos os formados do curso em Contabilidade, vi poucos colegas encontrarem trabalho [...]. Eu nunca trabalhei na área em contabilidade, porque eu não gostava, eu também estudava magistério e quando me formei preferi trabalhar como professora do que na área contábil³³.

Nesse sentido, é possível a incoerência do curso diante do mercado de trabalho do município, pois não havia oportunidades de trabalho para todos os egressos deste curso. Assim, ficou claro que a implantação do curso estava mais caracterizada pelo seu baixo custo do que pelo caráter utilitário aos alunos e ao município. Entre trabalhar na área contábil ou no magistério, esta última carreira apresentava muito mais oportunidades de trabalho do que aquele, como afirmou a entrevistada.

Outra questão apontada na entrevista da ex-aluna foi a falta de recursos materiais para um aproveitamento prático, mesmo num curso considerado de baixo custo de implantação como o de Técnico em Contabilidade. Afinal, mesmo que o documento intitulado “Resultado

³² SADA, André Luiz. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais. 14 de nov. 2006.

³³ NOGUEIRA, Luciméri Pauletto. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais, PR, 1 de julho. 2007.

Final de Aproveitamento”³⁴, comprovasse a existência da matéria de Mecanografia, o Colégio era desprovido de salas reais de Laboratório de Mecanografia ou Datilografia, ficando o curso com um baixo nível de qualidade educacional. Como pode ser visto no depoimento de ex-aluna, quando perguntada sobre a estrutura do Colégio Costa Viana após a junção dos colégios no ano de 1979:

Era só teoria, a disciplina de Mecanografia, teríamos que ter aulas práticas, [mas] não tínhamos as aulas práticas, porque não tínhamos laboratório contábil. Não havia laboratório [...] o que faltava eram as aulas práticas. Tanto que procurei aulas de Mecanografia fora do colégio, à parte, as pessoas interessadas e que tinham condições financeiras, faziam à parte prática referente ao curso.³⁵

Devido a esta situação, a disciplina de Mecanografia se revestiu de uma roupagem totalmente teórica, sem o contato do aluno com a prática no colégio, ficando a cargo do aluno procurar por si próprio, se tivesse condições, cursos de datilografia que pudessem substituir a falta de experiência prática no curso profissionalizante ofertado.

Diante deste panorama analisado, a educação profissionalizante no município de São José dos Pinhais se revestiu de um caráter dúbio, perante a verdadeira função do ensino profissional proposta pela política educacional: formar força de trabalho qualificada e cidadãos realizados profissionalmente.

O que vimos foi a existência de uma educação profissionalizante pelo motivo de fácil implantação, e ainda assim, com sérios problemas de estrutura material no Colégio Dr. Roque Vernalha. Portanto, um curso implantado por ser de baixo custo, sem nexos com a realidade do mercado de trabalho de base agropecuária no município, onde alunos egressos se viam numa situação de buscar novas qualificações, novos rumos, ou seja, acabou por ser um curso profissional propedêutico, utilizado pela classe média são-joseense e sem fim utilitário ao aluno ou ao mercado de trabalho.

3.3 A HISTÓRIA DO COLÉGIO VICTOR DO AMARAL

Em 10 de fevereiro de 1956, através da “Lei n. 267, sob a denominação de Ginásio Estadual do Boqueirão” surgia o que “[...] posteriormente foi elevado à categoria de colégio, recebendo, pela Lei n. 10.312 de 18.12.1962, a denominação de Colégio Estadual Prof. Victor

³⁴ COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Resultado Final de Aproveitamento:** curso Técnico em Contabilidade. 3º ano. São José dos Pinhais, 1971.

³⁵ NOGUEIRA, Luciméri Pauletto. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais, PR, 1 de julho. 2007.

do Amaral”³⁶. Os trabalhos escolares começaram em “[...]10 de fevereiro de 1957, com a nomeação do diretor, professor Lisímaco Cid Bastos”³⁷.

Suas atividades passaram durante as décadas de 1960 e 1970 por várias reorganizações, como também houve a participação de outras instituições escolares vinculadas ao colégio, formando ora Escolas Integradas, ora Complexo Escolar, por exemplo:

Pela resolução n. 3.601/74 [SEED] passou a funcionar como Escola Integrada de Ensino de 1º e 2º graus – Sul 02. Passaram a fazer parte [...]. Colégio Estadual Victor do Amaral, Grupos escolares: Conselheiro Carrão; Lúcia Bastos; Leonor Castellano; Nivaldo Braga; Caixa de Habitação Popular³⁸.

Após dois anos, através do Decreto n. 1.596 de 06 de fevereiro de 1976, os grupos escolares foram desmembrados, e da nomenclatura Escola Integrada de Ensino de 1º e 2º graus – Sul 02 o estabelecimento passou a chamar-se apenas Colégio Estadual Prof. Victor do Amaral. No entanto, foram encontrados vários documentos escolares datados anteriormente ao Decreto de 1976, que consideravam a Escola Integrada de forma informal como Complexo Escolar “Prof. Victor do Amaral”.

O nome do colégio foi em virtude de uma homenagem a Victor Ferreira do Amaral, nascido em 1862, o qual entre várias funções que ocupou durante a vida profissional teve destaque nos cargos de médico, um dos fundadores da Universidade Federal do Paraná, deputado federal e vice-governador, mas:

Existe um fator especial que liga o nome do Victor Ferreira do Amaral e Silva ao colégio em questão: o fato de ele ser um dos donos da Fazenda Boqueirão e pai [...] dos donos da Companhia Territorial do Boqueirão e doadores do terreno para a construção do colégio (ANTUNES, 2006, p. 17).

Após sessenta e quatro anos de existência, o colégio hoje tem marca registrada na participação da história do bairro Boqueirão, além de ser ponto de referência geográfica por estar localizado num espaço central, próximo do terminal do Carmo.

3.4 A LEI N. 5.692/71 NO COLÉGIO VICTOR DO AMARAL

As primeiras referências que os documentos encontrados no arquivo permanente do Colégio Victor do Amaral fazem da Lei n. 5.692/71 e as mudanças exigidas datam de 1976, com a substituição da nomenclatura de ensino primário e secundário para educação de 1º e 2º

³⁶ COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Histórico do Colégio**. Curitiba, 1977.

³⁷ *id. ibid.*

³⁸ *id. ibid.*

graus. Para atender a exigência da obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível médio, foram implantados os cursos de Assistente Administrativo e Técnico em Publicidade (1978)³⁹.

Já em relação à chamada sondagem de aptidões e iniciação à técnica do trabalho, que a mesma Lei previa para o 1º grau, os documentos apontam para a existência de disciplinas como Artes Industriais, Técnica Comercial, Artes Femininas, com data de 1972⁴⁰, portanto, um ano após a promulgação da Lei n. 5.692/71.

Feita a apresentação disponível dos documentos encontrados referentes à sondagem de aptidões no 1º grau e cursos profissionalizantes de nível médio, cabe analisar suas atividades no colégio com a coerência local e também diante das reais necessidades e interesses dos alunos para o trabalho, como um dos próprios documentos chamou a questão da sondagem ao trabalho, de “[...] dar oportunidade de exercício de aptidões visando um futuro encaminhamento profissional”⁴¹.

A Lei n. 5.692/71 diz sobre as disciplinas de aptidões que essas têm o objetivo de “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau” (BRASIL, Lei n. 5.692, 1971), e diz mais, será apenas “fixada quando se destina à iniciação profissional, em consonância com as necessidades de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, Lei n. 5.692, 1971). Seriam as disciplinas profissionalizantes do então 1º grau: Artes Industriais, Técnica Comercial, Artes Femininas, Técnica Agrícola, optadas por um levantamento de comum acordo com a comunidade local e com os alunos, ou seria apenas uma escolha de cursos de fácil implantação (devido ao baixo custo e de mínimas condições materiais e humanas), como uma forma do Colégio se adaptar às exigências da Lei n. 5.692/71.

Ainda nem está em xeque a forma empresarial que a Lei n. 5.692/71 tratou a educação, colocando primeiramente os interesses do capital e excluindo a vontade educacional do aluno, o que poderia não estar necessariamente vinculada com as necessidades locais do mercado de trabalho. O que está sendo discutido agora é a tal consonância entre o sistema educacional com o ocupacional, como a Lei n. 5.692/71 objetivava, em disciplinas de sondagem de aptidões e a disciplina Artes Femininas.

³⁹ COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Currículo Pleno**. Curitiba, 1978.

⁴⁰ COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Dados sobre o Estabelecimento**. Curitiba, 1972.

⁴¹ COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Currículo Pleno**. Curitiba, 1978.

A investigação histórica apresentou características da disciplina de sondagem de aptidões “Economia Doméstica”, e um documento em destaque é o relatório de equipamentos utilizados na referida disciplina. Vão desde utensílios simples como xícaras para café, faqueiros, passando por equipamentos de cozinha como frigideira, panelas em geral, leiteira, espremedor de alho, até chegar em eletrodomésticos mais sofisticados como máquina de costura, enceradeira, aspirador, máquina de ralar, ferro elétrico, geladeira⁴², dentre outros.

Um estudo de gênero poderia fazer uma análise crítica do contexto conservador, de classe média, onde a mulher já estaria sendo moldada para ocupar determinado cargo da profissão doméstica, em detrimento da falta de igualdade de gênero que ainda marcava a década de 1970 no Brasil. No entanto, apesar da riqueza histórica que as fontes primárias encontradas nos possibilitariam para trabalhar na área de gênero, focamos apenas o questionamento se esta disciplina estaria de acordo com o que a Lei n. 5.692/71 previa para a chamada sondagem de aptidões no 1º grau.

Uma disciplina voltada exclusivamente para o sexo feminino, com atividades apenas condizentes ao trabalho doméstico, não estaria preocupada com a subordinação da educação ao mercado de trabalho. A disciplina teve mais um caráter de racionalizar o trabalho feminino, com a preocupação de manter uma tradição cultural, inculcando valores, normas, regras e condutas de comportamento, tendo como padrão a sociedade conservadora de controle masculino.

Os indícios que fazem apontar para este norte estão nos documentos “Planos de Aula Anual” da 5ª até a 7ª série, onde foram encontradas frases como:

Induzir o aluno a adquirir hábitos de cooperação no lar, desenvolver habilidades para a costura, sentir a importância da ordem e limpeza da cozinha, lavar roupa e passar praticamente, tarefas caseiras, organização do trabalho diário, tempo disponível, bordar toalhas, panos de prato, tapetes, sacolas, planejar horários de trabalho, conhecer e trabalhar com a máquina de costura, adquirir hábitos de limpeza e ordem da habitação, decoração para datas comemorativas, Páscoa, Natal, Festas Juninas, aniversários, etc⁴³.

A disciplina Artes Femininas esteve articulada com certa orientação disciplinar ao comportamento das alunas, ainda de origem “rural”, no sentido de adaptá-las e adequá-las aos valores e comportamentos urbanos. Fato que pode ser constatado nas palavras da ex-aluna Ruth Ingrid quando afirmou que:

⁴² COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Artes Femininas**. Curitiba, 1978.

⁴³ COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Plano de Aula**: conteúdo Programático. Curitiba, 1972.

Em nossas atividades diárias, aprendíamos a lidar com situações a qual serviriam para nos preparar futuramente como dona de casa, o ato de passar uma roupa, dobrar e até mesmo organizar lençóis, cozinhar, etc. e até mesmo lavar uma louça, limpar a casa. A professora ensinava como utilizar os aparelhos, como o ferro de passar roupa, tinha aspirador, produtos de limpeza adequados e até mesmo os riscos que os mesmos podem ter [...] a gente tinha aulas artesanais, preparava a mulher para sua vida futura como mulher do lar, essa deveria ser a formação de uma mulher prendada⁴⁴.

Foram selecionados apenas alguns trechos considerados suficientes para fundamentar a afirmação de que a disciplina responsável pela sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho denominada Artes Femininas esteve longe do a Lei n. 5.692/71 previa, e como o próprio objetivo do plano de aula dizia, a disciplina foi voltada para “despertar a vocação do aluno para desenvolver as habilidades domésticas”⁴⁵.

As disciplinas que estavam realmente adequadas à Lei n. 5.692/71, em consonância com a necessidade local ou regional, eram as de Técnica Agrícola, Artes Gráficas, Artes Industriais, Técnica Comercial. No entanto, como a revisão de literatura tratou de afirmar na implantação da obrigatoriedade do ensino profissional e de sondagem de aptidões, a falta de recursos materiais e humanos nestas disciplinas, baixando sua qualidade educacional, foi uma marca negativa que esteve presente nelas.

A ideia teórica de implantação dessas disciplinas de sondagem de aptidões era interessante, e estavam coerentes com as necessidades locais do início da década de 1970, com uma base econômica agropecuária, e em face de desenvolvimento industrial e comercial do bairro Boqueirão. No entanto, na prática a ausência de equipamentos para o funcionamento integral das disciplinas marcou seu fracasso institucional. Como nas próprias palavras da ex-aluna do colégio do período “[...] havia poucos equipamentos domésticos, tínhamos que dividir o aspirador, a enceradeira, a máquina de costurar em grupos de até cinco ou seis alunas”⁴⁶. Afirmação que se confirma com as fontes encontradas, onde se apresenta um número mínimo de equipamentos, principalmente os que poderiam ser considerados mais sofisticados, como apenas uma Máquina de costurar, uma de passar, uma de encerar, para a disciplina de Artes Femininas⁴⁷.

⁴⁴ KAMINSKI, Ruth Ingrid. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. Curitiba, 26 de fevereiro de 2010.

⁴⁵ COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Plano de Aula:** conteúdo Programático. Curitiba, 1972.

⁴⁶ KAMINSKI, Ruth Ingrid. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. Curitiba, 26 de fevereiro de 2010.

⁴⁷ COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Plano de Aula:** conteúdo Programático. Curitiba, 1972.

Agora, ainda na considerada sondagem de aptidões no 1º grau, três disciplinas demonstraram concordância com a realidade local, ou as consideradas reais necessidades do mercado de trabalho local e regional. Foram: Técnica Agrícola, Técnica Industrial e Técnica Comercial⁴⁸.

Os objetivos específicos da disciplina de Artes Industriais demonstravam nas fontes encontradas, uma ideia de despertar o interesse e “dar oportunidade de exercício de aptidões visando um futuro encaminhamento profissional”; nas atividades gerais de conhecimento básico da área industrial, e teoricamente havia uma boa intenção de estudos e conteúdos. Por outro lado, percebem-se pontos negativos quando determinados conteúdos práticos da disciplina exigiam uma estrutura material e física adequada. Por exemplo, o relatório de equipamentos da disciplina apresentava apenas três martelos, uma furadeira, duas chaves de fendas, três serrotes, um torno, um metro, dois aparelhos de solda⁴⁹ para turmas da década de 1970, formadas com vinte e até trinta alunos⁵⁰.

Em suma, este foi o panorama encontrado no que diz respeito à educação profissional através da expressão utilizada de Sondagem de Aptidões e Iniciação para o trabalho, no então 1º grau (5ª até 8ª série).

Sobre os cursos profissionalizantes de nível médio do Colégio Victor do Amaral, nosso estudo irá analisar a implantação e funcionamento, bem como a coerência da existência dos cursos de Assistente Administrativo e Técnico em Publicidade com o que a Lei n. 5.692/71 previa para o sistema educacional.

Neste ponto vale ressaltar novamente o aspecto rural e apenas de início de processo de urbanização que o bairro Boqueirão passava ainda na década de 1970. Ou seja, apesar de bem desenvolvido o espaço urbano no bairro, o panorama econômico do início da década de 1970, no que diz respeito a oportunidades de trabalho aos egressos do ensino de nível médio, ainda contrastava entre aspectos rurais herdadas da colônia alemã Menonitas, com o desenvolvimento do bairro com características industriais, comerciais e de moradia operária características da sociedade moderna.

Sendo apresentado este contexto de predominância agropecuária, então os dois cursos implantados não estavam coerentes com a realidade local do período. A não ser que a justificativa utilizada fosse a de que os cursos poderiam proporcionar oportunidades futuras

⁴⁸ COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Currículo Pleno**. Curitiba, 1978.

⁴⁹ COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Relatório Artes Industriais**. Curitiba, 1978.

⁵⁰ BASTOS, Lisímaco Cid. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. Curitiba, 17 de novembro de 2009.

de trabalho regional, ou mais especificamente para demanda de cargos existentes no centro de Curitiba.

Tal situação nos direciona para o problema da implantação dos cursos profissionalizantes em nível médio com a Lei n. 5.692/71, que estiveram mais ligados ao caráter de facilidade de implantação, com opções de cursos de baixo custo (GERMANO, 2000), em vez de implantar cursos condizentes com as necessidades do mercado de trabalho local, apontadas através de pesquisas com a comunidade que abrigava os colégios.

Dessa forma, podemos afirmar que os cursos de nível médio Assistente Administrativo e Técnico em Publicidade foram apenas mais um caso de opção barata de implantação, o que é confirmado pelas palavras da ex-aluna entrevistada do curso Técnico em Publicidade do ano de 1979:

As disciplinas eram mais em sala de aula mesmo, não tinha muito contato com equipamentos não [...] lembro que a gente dividia em três na máquina de datilografar [...] revezávamos no laboratório, o que tinha pra [sic] todos era um desenho numa folha com letras na carteira que apertávamos com os dedos em sala mesmo⁵¹.

Informação que coincide com o relatório de equipamentos que descrevia quinze máquinas de datilografar, se pensarmos hipoteticamente numa turma de trinta e cinco alunos, o uso de cada máquina se dividiria em pares ou até mesmo em trios⁵².

Ora, mesmo que a implantação do curso Técnico em Contabilidade do Colégio Victor do Amaral fosse devido à facilidade de implantação, pois não exigia muita estrutura física e nem muitos artefatos tecnológicos sofisticados, como máquinas industriais de alto custo, o que ocorreu foi a inexistência do mínimo de equipamentos exigidos (uma máquina de datilografar para cada aluno) em disciplinas como Datilografia do curso médio. E a situação fica ainda mais crítica se descrevermos o número de outros equipamentos para o uso do curso Técnico em Contabilidade: “[...] duas somadoras elétricas, uma somadora manual, duas calculadoras eletrônicas”⁵³.

A análise dá indícios, em linhas gerais, que a implantação do curso profissionalizante Técnico em Contabilidade em nível médio, no Colégio Victor do Amaral, esteve intimamente atrelado ao motivo da escolha do baixo custo, e não pela escolha das necessidades do mercado de trabalho do bairro e de Curitiba. Entretanto, mesmo o curso Técnico em Contabilidade

⁵¹ KAMINSKI, Ruth Ingrid. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. Curitiba, 26 de fevereiro de 2010.

⁵² COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Relatório de Equipamentos de Mecanografia**. Curitiba, 1978.

⁵³ *id. ibid.*

sendo implantado pelo motivo da opção de baixo custo e obviamente de fácil implantação, o que pareceu claro foi a falta de material, principalmente equipamentos para laboratório de datilografia, onde todos os alunos pudessem ter condições mínimas de aprendizagem prática. Fato que se evidencia novamente nas palavras da ex-aluna Ruth Kaminski: “[...] não tinha máquinas de datilografar para todos [...]. Não havia nem máquina de somar que era mais em conta para todos os alunos na disciplina de Matemática Comercial⁵⁴”.

O ex-diretor Prof. Lisímaco Cid Bastos apontou na entrevista mais uma dificuldade encontrada nos cursos profissionalizantes: a falta de professores qualificados para disciplinas profissionalizantes: “não era fácil contratar professor, primeiro lugar, não havia professor, segundo, porque havia professores meio rebeldes”⁵⁵. Nestas palavras, o diretor destacou outro ponto já discutido na revisão de literatura: não havia na década de 1970 no Brasil, professores de nível técnico ou superior que atuavam na educação profissionalizante de nível médio, implantados com a Lei n. 5.692/71, sendo um dos motivos da baixa qualidade dos cursos profissionalizantes. (ROMANELLI, 1978). Apesar da tentativa que havia nos acordos MEC-USAID de estabelecer formações técnicas nos Estados Unidos aos professores brasileiros, o grupo de professores que fizeram intercâmbio, e foram poucos ao nível nacional, apenas acabou por facilitar o chamado êxodo de cérebros (ROMANELLI, 1978).

Assim, um dos motivos do fracasso do ensino profissionalizante em nível médio, com a promulgação da Lei n. 5.692/71, foi o descompasso dos cursos implantados nos colégios com as reais necessidades do mercado de trabalho local e regional, que possibilitariam oportunidades de emprego aos egressos do ensino profissional em nível médio. Isso ocorreu devido à falta de recursos financeiros nos colégios, que por consequência, acabaram por optar pela implantação de cursos profissionais de baixo custo, que não exigissem material humano e artefatos tecnológicos sofisticados (GERMANO, 2000).

3.5 ANÁLISE ENTRE A PROPOSTA DA LEI N. 5.692/71 COM OS CURSOS PROFISSIONALIZANTES OFERTADOS NOS COLÉGIOS PESQUISADOS: UM ESTUDO COMPARATIVO

O objetivo deste item é fazermos uma análise comparativa entre o estudo da Lei n. 5.692/71 apresentado na revisão de literatura, tendo como foco a proposta da obrigatoriedade

⁵⁴ KAMINSKI, Ruth Ingrid. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. Curitiba, 26 de fevereiro de 2010.

⁵⁵ BASTOS, Lisímaco Cid. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. Curitiba, 17 de novembro de 2009.

do ensino profissionalizante em nível médio, e o que foi problematizado na pesquisa de campo dos colégios estaduais Costa Viana, Roque Vernalha e Victor do Amaral.

Para tanto, é imprescindível, diante de tantas problemáticas possíveis em torno da Lei n. 5.692/71, delimitarmos o ponto central deste estudo comparativo. A saber, se a chamada subordinação do sistema educacional diante do ocupacional (GERMANO, 2000, p. 181), tão apontada pelos referenciais teóricos como objetivo e interesse do Regime Militar na implantação da educação profissionalizante, através da Lei n. 5.692/71, esteve em consonância com o funcionamento dos cursos profissionalizantes de nível médio das escolas estaduais pesquisadas de São José dos Pinhais e Curitiba.

Assim, reforço a tese apresentada pelos referenciais, de modo geral, sobre o uso da educação para fins particulares de um determinado grupo social, que almejava a legitimação do poder antidemocrático, através da busca pelo apoio da sociedade diante do governo militar.

E nesse uso, as estratégias hegemônicas da ditadura militar se fundamentaram no alicerce do ensino profissionalizante, que atendesse aos anseios do capital estrangeiro, concomitantemente com as possibilidades reais dos alunos no mercado de trabalho local. Atingindo estes dois objetivos, estaria de um lado atendendo as exigências ocupacionais de grandes empresas instaladas no contexto pós década de 1950 e a consequente substituição do capitalismo liberal pelo monopolista no Brasil, e por outro, desintegrando a educação geral humanística questionadora, crítica, formadora de possíveis forças de resistência contra a ditadura militar.

O que foi encontrado na pesquisa de campo coincide com essas expectativas apresentadas do governo militar? A pesquisa nos mostrou que em determinados pontos as escolas estaduais se adequaram conforme o que a Lei n. 5.692/71 previa, no entanto, em outros não. Ficando à deriva certas lacunas para preenchermos com a seguinte problemática: as escolas estaduais Costa Viana e Victor do Amaral estavam localizadas em regiões de processo de urbanização, e, portanto, fora da realidade analisada pelos tecnocratas do regime para a coerência da implantação da Lei n. 5.692/71. Além do mais, a Lei era de fato, no que tange a implantação do ensino profissionalizante de forma compulsória, um objetivo inatingível para todas as escolas do Brasil.

Para a implantação da educação profissionalizante em nível médio, o MEC já previa dificuldades para atingir a universalização. Tanto que chegou a estabelecer, na própria Lei 5.692/71, possibilidades de adaptações das escolas, como: “antecipação da iniciação para o trabalho, quando o sistema não tiver recursos para prolongar a escolaridade” (ROMANELLI,

1978 p. 251), e a configuração da educação profissional “aprofundada em determinada ordem de estudos gerais, para atender à aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores” (BRASIL, 1971, § 3º do art. 5º). Esta última possibilidade de adaptação para as escolas, diga-se de passagem, “fez uma grande concessão para que subsista a educação de caráter geral e acadêmico” (ROMANELLI, 1978, p. 253). Portanto, uma medida na própria Lei que era contraditória: por um lado o governo buscava a implantação do ensino profissionalizante de forma compulsória e universal, mas na mesma Lei, previa a possibilidade de continuação dos estudos de caráter geral.

A intenção de apresentar estas adaptações foi comparar com a questão apresentada pelo Colégio Estadual Costa Viana, quando o mesmo afirmou num documento chamado Reorganização Curricular⁵⁶, a impossibilidade de implantar os cursos profissionalizantes concomitantemente com a promulgação da Lei n. 5.692/71. A justificativa era a falta de recursos para a implantação dos cursos indicados “pela sondagem de aptidões e mercado de trabalho, realizada na comunidade local e estabelecimentos com os alunos”⁵⁷.

E ainda deixa a entender que a impossibilidade de implantar os cursos indicados pela comunidade, seria de responsabilidade do Estado, quando afirmava que “a partir do momento em que haja recursos necessários e disponíveis no Estado, em ordem de escolha, serão os cursos: Técnica Comercial, Agrícola, Industrial e Manual – Orientação para o Trabalho”⁵⁸. Este ponto está em convergência com as afirmações da revisão de literatura, onde se apontou que o grande problema da profissionalização não ter sido implantada efetivamente na maioria das escolas da rede foi:

Por falta de recursos [...] desse modo, o que contava realmente era a conveniência interna, as disponibilidades de recursos (financeiros e humanos), as opções mais baratas [...] tendo sido pura e simplesmente descartada (com raras exceções) pela rede privada devido ao seu elevado custo. (GERMANO, 2000, p. 187).

Essa questão também converge no que diz respeito às opções baratas de cursos que foram implantados, afinal, o Colégio Costa Viana optou pelo curso Técnico em Contabilidade, e o Colégio Victor do Amaral implantou o curso Técnico em Publicidade. E apesar da falta de coerência entre estes cursos e a realidade do mercado de trabalho onde os colégios estavam inseridos, havia também a falta de qualidade destes mesmos, devido à ausência de equipamentos necessários para os estudos, principalmente nas aulas práticas.

⁵⁶ COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Reorganização Curricular**. São José dos Pinhais, 1974.

⁵⁷ *id. ibid.*

⁵⁸ *id. ibid.*

Como é o caso do curso Técnico em Contabilidade, onde utilizavam uma folha desenhada com as letras do teclado da máquina de datilografar, na tentativa de substituir a máquina que não existia para todos os alunos nas aulas práticas.

A revisão apontou este mesmo problema das opções baratas para a implantação dos cursos profissionalizantes: “tanto é assim que prevaleceram as seguintes modalidades: Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, Técnico Assistente de Administração, Magistério, Técnico em Eletrônica” (GERMANO, 2000, p. 188).

Outra problemática que podemos expor numa análise comparativa entre os estudos da revisão de literatura e a pesquisa de campo, diz respeito ao uso da educação profissionalizante pela classe média de forma propedêutica, na busca pela reprodução da classe e garantia de ascensão social. Ora, a implantação da educação profissionalizante com a Lei n. 5.692/71 teve por objetivo a terminalidade, e pelo menos no discurso dos tecnocratas do regime, a tentativa de desintegrar a dualidade do ensino (entre a maioria que não concluía nem a educação secundária e a minoria que atingia o ensino superior). O ensino profissionalizante deveria ser destinado para a qualificação da força de trabalho para o mercado de trabalho, e ao mesmo tempo solucionar o problema dos excedentes do ensino superior com a terminalidade. Visto que a profissionalização faria a suposta realização profissional dos egressos de nível médio, sem a necessidade de passar pelo ensino superior, criando assim, uma função contenedora no ensino médio.

Entretanto, o autor Luiz Antônio Cunha formulou a hipótese de que “o ensino técnico industrial, além da função manifesta e óbvia de formar técnicos industriais, desempenhou a função de preparar candidatos para os cursos superiores, com uma intensidade que não tem sido apontada pela literatura educacional” (CUNHA, 1977, p. 103). Isto se deve, como foi mostrado anteriormente, à mudança dos meios de ascensão da classe média, onde começou a se utilizar a educação como perpetuação de sua classe, ocasionando no ensino profissional um caráter propedêutico, desvirtuando as expectativas da terminalidade tão almejada pelo governo militar.

O uso do ensino profissional pela classe média demonstra que a terminalidade e a função contenedora seriam impossíveis de ser atingidas com a Lei n. 5.692/71, se antes mesmo da reforma de 1971 o ensino técnico industrial já era utilizado predominantemente pela classe média. Por que a classe média desistiria da função propedêutica, após a obrigatoriedade do ensino profissionalizante de nível médio, em ingressar ao ensino superior, se o ensino profissional já era utilizado como meio de acesso à faculdade? Afinal:

Se o desempenho da função contenedora do ensino médio exige dos indivíduos das camadas médias a renúncia ou o retardamento das suas orientações originais para a ascensão (ensino superior = veículo), elas só poderão aceitar este fato negando-se como integrantes dessas camadas. E não é provável que isto ocorra, espontaneamente (CUNHA, 1977, p. 145).

Esse fato do uso da educação profissional pela classe média como meio de ascensão social, foi uma constante nas entrevistas realizadas, como afirmou a ex-aluna Luciméri Pauleto, quando perguntada sobre a origem social dos alunos do Colégio Estadual Costa Viana: “a maioria era classe média”. Após estas palavras, perguntei à entrevistada como ela chegou a esta afirmação, foi quando me respondeu:

Porque a maioria morava no centro de São José, eram filhos de comerciantes. A maioria dos alunos tanto dos colégios Costa Viana, como também do Colégio Roque Vernalha, eram moradores do centro e proximidades, era quem tinha condições de estudar no período, a maioria não trabalhava, os que trabalhavam, normalmente ajudavam os pais⁵⁹.

A ex-aluna Luciméri Pauleto disse que se formou em Técnico em Contabilidade, no entanto, nunca atuou na área, e quando perguntei se havia oportunidades de trabalho para todos os egressos deste curso técnico no município, ela me respondeu novamente: “Não, para a maioria não tinha trabalho, não tinha tanta vaga no município. São José era pequeno, né?”⁶⁰. Não muito surpreendente, a solução encontrada pela entrevistada foi a continuação dos estudos ao ensino superior: “E depois fui estudar biblioteconomia em 1977 e terminei em 1980, na Federal do Paraná, antes tinha, agora fechou”⁶¹.

Diante destas afirmações, nos deparamos com duas problemáticas apontadas pelos referenciais: a opção dos cursos considerados baratos e, por consequência, de fácil implantação para entrar nas exigências da Lei n. 5.692/71, em vez da preocupação em atender as necessidades do mercado de trabalho local ou realizar profissionalmente os alunos. E a outra questão seria o uso do ensino profissionalizante de nível médio de forma propedêutica pela classe média, na busca pela garantia da reprodução da classe vigente, frustrando as expectativas do regime em aplicar na educação de nível médio a contenção e a terminalidade, na tentativa da superação da educação dualista: terminal para a maioria e de continuidade para a minoria. Em suma, o que ocorreu foi a descaracterização do ensino profissional diante do

⁵⁹ NOGUEIRA, Luciméri Pauleto. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais, 01 julho. 2007.

⁶⁰ NOGUEIRA, Luciméri Pauleto. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais, 01 julho. 2007.

⁶¹ NOGUEIRA, Luciméri Pauleto. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais, 01 julho. 2007.

objetivo esperado pelo governo, e a continuidade da reprodução de classes, perpetuando as diferenças e deixando intocada a estrutura econômica que permaneceu reproduzindo a desigualdade social e de oportunidades de ascensão social na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, ao longo da dissertação delineamos um breve histórico do ensino profissionalizante pós Revolução Industrial. O ponto de partida foi o sistema de ensino profissional do século XIX na França, e quanto ao Brasil foi apresentado um estudo processual partindo do Decreto 7.566 de 1909 com as Escolas de Aprendizes Artífices, até as Escolas Técnicas Federais, e por último, uma análise mais pormenorizada da Lei n. 5.692/71. Esses recortes de acontecimentos ligados ao ensino profissionalizante na sociedade brasileira tiveram algo em comum: serviram aos interesses sociais, políticos e econômicos dos grupos dominantes no poder de cada período.

Para a compreensão da elaboração e aplicação da Lei n. 5.692/71 foi necessário configurar um processo histórico que envolvesse a reforma de 1971 com uma crise educacional desencadeada a partir da década de 1960 (CUNHA, 1977, p. 139). A crise educacional iniciada durante a década de 1960 (CUNHA, 1977, p. 139) teve por motivo o aumento de alunos num sistema educacional que não estava preparado para atender às novas demandas. Começou uma nova fase da educação, necessitando reformulá-la estruturalmente para atender as novas necessidades desta demanda por vagas. É nesta trama que se insere o objeto de estudo: a Lei n. 5.692/71, que com os objetivos principais de aumentar a obrigatoriedade escolar de quatro (4) para oito (8) anos e implantar o ensino profissionalizante em nível médio de forma compulsória, teria por objetivo resolver o problema da demanda excessiva dos alunos ao ensino superior, através da terminalidade do ensino profissional em nível médio. Concomitantemente a este objetivo, havia a tentativa de formatar a educação num modelo de ensino baseado no tecnicismo, em detrimento da educação humanística, pois esta última poderia porventura estimular críticas e criar espaços de discussões diante do regime ditatorial vigente no período. Estava em prática uma das estratégias de hegemonia do grupo dominante, estabelecer controles diante da educação para inibir situações que poderiam colocar em risco o domínio exercido desde 1964 pelos militares.

O trabalho apresentou os impactos da implantação da Lei n. 5.692/71, principalmente no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível médio, a qual acabou por desqualificar o ensino público e, em proveito desta questão, valorizou o ensino privado. Sendo assim, a reforma educacional de 1971 é fruto de um processo que se iniciou com a crise educacional da década de 1950.

A Lei n. 5.692/71 não somente acentuou o dualismo na educação brasileira, como também diminuiu a qualidade do ensino. Afinal, não preparou o aluno para o mercado de trabalho e encaminhou a educação no sentido contrário ao caminho escolhido pelo desenvolvimento econômico que o Brasil tinha adotado neste período. Por fim, foi letra morta na maioria das instituições educacionais, onde em alguns casos nunca chegaram a realmente serem implantados cursos condizentes com as reais necessidades do mercado de trabalho local e regional, que pudesse criar concretas possibilidades de trabalho aos egressos destes cursos profissionalizantes.

Em suma, ignorar a Lei n. 5.692/71, no que se refere à obrigatoriedade de implantação do ensino profissionalizante, transformando a implantação de cursos profissionais uma possibilidade futura, foi o caso de muitos colégios, como também um dos colégios pesquisado, o Colégio Estadual Costa Viana.

O curso Técnico em Publicidade do Colégio Victor do Amaral teve sua qualidade prejudicada pela falta de recursos financeiros necessários. Não somente neste caso, mas num panorama a nível nacional, a falta de recursos humanos e materiais para a implantação de cursos coerentes com as necessidades do mercado de trabalho foi um problema constante, que acabou por comprometer a qualidade desta modalidade de ensino profissionalizante, bem como seu principal objetivo almejado pelo governo militar: conter a demanda ao ensino superior.

A baixa qualidade dos cursos ficou evidente com a falta de equipamentos necessários para as aulas práticas, este panorama se fez presente tanto na revisão de literatura quanto na pesquisa de campo dos dois colégios analisados. Esta questão esteve relacionada com as opções de cursos considerados de fácil implantação, onde os colégios, visando se adequarem às exigências da Lei n. 5.692/71, implantaram cursos incoerentes com as necessidades do mercado de trabalho local ou com as reais oportunidades de trabalho aos alunos egressos.

Este foi o caso do curso Técnico em Contabilidade ofertado na cidade de São José dos Pinhais, onde na década de 1970 contava com uma base econômica agro-industrial, sendo matematicamente impossível num mercado de trabalho com 178 estabelecimentos industriais, ocupando um número total de 2712 funcionários, conseguir absorver uma média de 77 alunos formados por ano.

A Lei n. 5.692/71 teve a função de atuar na garantia do controle social, da ordem, da “harmonia entre as classes”, da reprodução do sistema econômico capitalista, das relações de classes. Portanto, muito mais do que formar o profissional necessário para atender à demanda

das novas indústrias multinacionais no Brasil, a Lei n. 5.692/71, estabelecendo a tentativa da obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível médio, objetivava implicitamente assegurar o funcionamento pacífico da estrutura social capitalista do Brasil, através da reprodução da classe trabalhadora sem uma formação crítica, questionadora.

Esta foi a problematização em torno da Lei n. 5.692 do ano de 1971, baseada na premissa de que é característica da sociedade capitalista a utilização da educação como instrumento de poder em prol dos interesses da elite para a perpetuação do seu domínio social, político e econômico.

FONTES

REVISTAS E JORNAIS

COLÉGIO Costa Viana homenageia o patrono. **Tribuna de São José**, São José dos Pinhais, 1980.

PARANÁ, Decreto n. 6.337, Atos do Poder Executivo. **Jornal da União**. n. 496, 28/02/1979.

PARANÁ. Decreto n. 3.929, de 17/03/1959. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 19/03/1959.

PARANÁ. Portaria n. 602 de 22/12/1947. Reconhecimento ao Ginásio Costa Viana. **Governo do Estado do Paraná**. Curitiba, 22/12/1947.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Boletim Informativo**. 1968, s.p.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Boletim Informativo**. São José dos Pinhais, n. 3, p. 12, out. 1975.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Boletim Informativo: Gestão Moacir Piovesan**. São José dos Pinhais, 1980.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Boletim Informativo: Histórico do Município de SJP**. São José dos Pinhais, 1973.

COLÉGIO ESTADUAL PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL

COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Artes Femininas**. Curitiba, 1978.

COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Currículo Pleno**. Curitiba, 1978.

COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Dados sobre o Estabelecimento.** Curitiba, 1972.

COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Histórico do Colégio.** Curitiba, 1977.

COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Relatório de Equipamentos de Mecanografia.** Curitiba, 1978.

COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Levantamento de dados.** Curitiba, 1973.

COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Plano de Aula:** conteúdo Programático. Curitiba, 1972.

COLÉGIO PROF. VICTOR FERREIRA DO AMARAL. **Relatório Artes Industriais.** Curitiba, 1978.

COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA

COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Ata de resultados finais.** São José dos Pinhais, 1961.

COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Ata de resultados finais.** São José dos Pinhais, 1972.

COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Biografia do professor João da Costa Viana.** São José dos Pinhais, s.p.

COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Histórico do Colégio.** São José dos Pinhais, 1991.

COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Estatística de Aproveitamento.** São José dos Pinhais, 1975.

COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Resultado Final de Aproveitamento:** curso Técnico em Contabilidade, 3ª ano. São José dos Pinhais, 1971.

COLÉGIO ESTADUAL COSTA VIANA. **Reorganização Curricular.** São José dos Pinhais, 1974.

ENTREVISTAS

BASTOS, Lisímaco Cid. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. Curitiba, 17 de novembro de 2009.

GERMANO. J. W. Lei n. 5.692/71. [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por roberto_falcioni@yahoo.com.br em 09 de Junho de 2010.

KAMINSKI, Ruth Ingrid. Entrevista concedida à Roberto Evair Falcioni. Curitiba, 26 de fevereiro de 2010.

NOGUEIRA, Luciméri Pauletto. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais, 01julho. 2007.

SADA, André Luis. Entrevista concedida a Roberto Evair Falcioni. São José dos Pinhais. 14 de nov. 2006.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Gildásio. **Educação média e fundamental**. Rio de Janeiro: INL, 1973.
- AMORIM, Mário Lopes. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)**. 2004. 277 f. Tese (Doutorado História da Educação e Historiografia) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ANTUNES, Vania Frazão. **Rituais Escolares: Colégio Estadual Professor Victor do Amaral – década de 1960 e os dias atuais – um estudo comparativo**. 2006. 42 folhas. Monografia – Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2006.
- 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.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Os arquivos escolares como fonte para a história da educação**. Revista Brasileira de História da Educação. n. 10 jul. /dez. 2005.
- BRASIL. **Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Aprova a criação nas capitais as Escolas de Aprendizes Artífices. Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 1909.
- _____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- _____. Decreto - Lei n. 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, Br, 11 ago. 1971.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Educação doze anos depois**. Brasília: Coordenação de Publicações, 1985.

CAPELATO, Maria. H. R. **Multidões em cena**. Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

COLNAGHI, Maria Cristina. **São José dos Pinhais: a trajetória de uma cidade**. Curitiba: Prephácio, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000.

DAY, Charles. **Education for the industrial world: the Ecoles d'Arts et Metiers and the Rise of French Industrial Engineering**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1987.

FENIANOS, Eduardo. **Boqueirão e Hauer: gigantes pela própria natureza**. Coleção bairros de Curitiba. Curitiba: Universidade, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo; Cortez, 1984.

GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Nobel/EDUSP, 1987.

GAY, Peter. **Freud: uma vida para o nosso tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 3^a Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O discurso político sobre educação no Brasil autoritário.** Cad. CEDES. Campinas, Editora Cortez e Associados. Vol.28 n.76 p. 313-332, set./dez. 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP. **A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986).** Brasília, INEP, 1987.

IPARDES, Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social. 1973. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/grupo_estudos_agroindust_01_73.pdf . Acesso em: 27 Junho 2010.

KARVAT, Erivan Cassiano. **A sociedade do trabalho: discursos e práticas de controle sobre a mendicância e a vadiagem em Curitiba, 1890 – 1933.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1983.

MELLO, João Manuel Cardoso de. NOVAIS, Fernando A. **Capitalismo tardio e sociabilidade moderna.** In: História da vida privada no Brasil: contrates da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 593.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **Ensino médio e qualificação profissional: Uma Perspectiva Histórica.** In: Bruno, Lúcia (org), Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. São Paulo: Atlas, 1996.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. **Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural.** In: FERREIRA, Jorge (Org) O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OLIVEIRA, Dennison. **Urbanização e industrialização no Paraná.** Curitiba: SEED, 2001. p. 63.

PASSARINHO, Jarbas. **Um híbrido fértil.** Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1996.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200 – 212, 1992.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino Técnico na República Velha.** Curitiba: CEFET-PR, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A Trajetória da Educação Profissional.** In: 500 Anos de Educação no Brasil. 3ª ed. Minas Gerais: Autêntica, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. **São José dos Pinhais uma história para ser ensinada.** São José dos Pinhais: Amaro, 1996.

TAVARES, José Nilo. **Educação e Imperialismo no Brasil**. Cad. CEDES. Campinas, Editora Cortez e Associados. Ano II, n. 7 p. 02 – 52 set. 1980.

VAIDERGON, José. **Ensino Religioso: uma Herança do Autoritarismo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 407-411, set./dez. 2008.

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

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re) Formação da Classe Trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez: Universidade de São Francisco, 2000.