

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**JULIANA SILVA VIEIRA**

**A LEI 5.692/71: O PROCESSO INICIAL DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA NO  
ESTADO DE MINAS GERAIS (1971-1973)**

**ALFENAS  
2020**

JULIANA SILVA VIEIRA

A LEI 5.692/71: O PROCESSO INICIAL DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA EM  
MINAS GERAIS (1971-1973)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas, MG.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliana Miranda Filgueiras.

ALFENAS

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

V6581 Vieira, Juliana Silva.  
A Lei 5.692/71: o processo inicial de implantação da reforma em Minas Gerais (1971-1973) / Juliana Silva Vieira. -- Alfenas/MG: 2020. 140f. il. --

Orientadora: Juliana Miranda Filgueiras.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2020.  
Bibliografia.

1. Educação - História. 2. Ditadura. 3. Educação e Estado. 4. Minas Gerais. I. Filgueiras, Juliana Miranda. II. Título.

CDD-379

Ficha Catalográfica elaborada por Fátima dos Reis Goiatá  
Bibliotecária-Documentalista CRB/6-425

**JULIANA SILVA VIEIRA****A LEI 5.692/71: O PROCESSO INICIAL DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA EM MINAS GERAIS (1971 – 1973)**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 10 de setembro de 2020.

Profa. Dra. Juliana Miranda Filgueiras  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo  
Instituição: Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP-SP

Prof. Dr. Romeu Adriano da Silva  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Miranda Filgueiras, Usuário Externo**, em 10/09/2020, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Romeu Adriano da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 10/09/2020, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Rita de Almeida Toledo, Usuário Externo**, em 10/09/2020, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0362569 e o código CRC 6C5C5ED8.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente, a minha orientadora, Dra. Juliana Miranda Filgueiras, por toda paciência, carinho, generosidade, ensinamentos e maravilhosas leituras e por tudo que me proporcionou ao longo de mais uma jornada ao meu lado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas que fizeram do mestrado uma experiência engrandecedora.

Aos membros da banca, Dr. Romeu Adriano da Silva e Dra. Maria Rita de Almeida Toledo, pela leitura atenciosa e sugestões que ajudaram a aprimorar essa pesquisa.

Aos professores Dra. Katya Mitsuko Zuquim Braghini e Dr. Paulo Romualdo Hernades, pela disponibilidade de participarem como suplentes da banca examinadora.

Aos funcionários do arquivo da Biblioteca Bartolomeu Campos de Queiroz que, através da preservação e organização das fontes, tornaram possível a realização deste trabalho. Especialmente responsável pela biblioteca o Sr. Mário Magno Mota Jardim, que sempre me recebeu e auxiliou-me com tanto carinho e eficiência.

À CAPES, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos meus colegas de turma, especialmente aos amigos Luana e Paulo, com quem pude partilhar de forma mais próxima a beleza da História da Educação.

Aos meus amigos, familiares, à toda equipe de funcionários e alunos das escolas “Padre Chico” e “Dr. José Mesquita Netto”, que sempre me estimularam e colaboraram para que eu pudesse seguir nessa jornada. Especialmente ao amigo Breno, que com tanto carinho e paciência me ajudou na correção da tão difícil língua portuguesa.

À minha mãe que nunca me deixou desistir e sempre acreditou em meus sonhos e sempre me deu forças para seguir.

Por fim, a meu noivo Felipe, por toda paciência, carinho e incontáveis vezes que me estimulou a ir mais longe.

A todos vocês, minha gratidão e carinho.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar o processo de implantação e implementação da Reforma Educacional promovida pela lei nº 5.692/71 no estado de Minas Gerais, por meio dos primeiros documentos produzidos por órgãos vinculados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Para analisar as fontes, utilizou-se como referencial o conceito de *representação* de Chartier (1990). Em 11 de agosto de 1971, o Congresso Nacional sancionou a lei nº 5.692 que criou o ensino de 1º e 2º graus, e alterou várias estruturas vigentes até então com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61. A nova legislação ampliou o ensino obrigatório de quatro para oito anos e estabeleceu o fim dos exames de admissão, com isso expandindo consideravelmente o acesso à escola. A nova legislação também reformulou a estrutura curricular, reordenou as séries, unificou a escola de 1º grau e profissionalizou o ensino secundário. Muitas dessas mudanças para serem efetivadas precisavam de regulamentação suplementar dos estados. Essa regulamentação estava prevista no artigo 72º da lei nº 5.692/71, ao informava que a implantação da lei seria realizada progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deveria seguir-se de um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais da implantação. Em Minas Gerais, os primeiros documentos produzidos apresentavam as medidas para implantação do novo regime educacional, ao mesmo tempo que construíram uma série de representações sobre o novo sistema considerado mais dinâmico e adaptado a realidade dos jovens, enquanto o antigo sistema era mostrado como antiquado.

Palavras-chave: Educação – História. Ditadura. Educação e Estado. Minas Gerais.

## **ABSTRACT**

The aim of this study was to research the process of implantation and implementation of Educational Reform advanced by Law n° 5.692/71 in Minas Gerais through the first documents created by organizations which are bound to Educational State Department of Minas Gerais. To analyze the sources, Chartier's concept of representation (1990) was used as a reference. In August 11th, 1971 the National Congress approved Law n° 5.692 which created the 1st and 2nd grades teaching (Elementary School and High School) and altered several structures in force until then with the Law of Guidelines and Bases of Education n° 4.024/61. The new legislation has expanded the compulsory teaching from four to eight years and has established the end of admission exams thus expanding significantly the access to school. The new legislation also had reformulate the curricular structures, reorganized the grades, unified the elementary school and professionalized secondary education. Many of these changes to take effect require state supplements. This regulation was provided for in Article 72° from Law n° 5.692/71, which informs that the deployment of the law should be carry out progressively, according peculiarities, possibilities and specific law of each teaching system, noting the state plan of implantation, which should be followed by a previous planning elaborated to establish the general lines of the implantation. In Minas Gerais, the first documents produced presented the measures for implementing the new educational regime, at the same time building a series of representations about the new system considered more dynamic and adapted to the reality of young people, while the old system was shown as old-fashioned.

**Keywords:** Education – History. Dictatorship. Education and State. Minas Gerais.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - População escolarizável estimada .....	63
Quadro 2 - Distribuição dos professores da rede .....	63
Quadro 3 - Distribuição da rede escolar .....	63
Quadro 4 - Taxa de aprovação e evasão escolar .....	64
Quadro 5 - Realidade socioeconômica / demandas de habilitação .....	65
Quadro 6 - Conteúdos Estudos Sociais no Programa de Ensino e no Manual de Orientação 5ª .....	124

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Níveis da administração escolar.....	47
Figura 02 - “Prefeitura Municipal – Alternativas para organização do órgão municipal de educação e sua evolução” .....	94
Figura 03 - “Secretaria Municipal de Educação” .....	96
Figura 04 - Conteúdo específico das matérias do núcleo comum.....	111
Figura 05 - Distribuição da carga-horária nas 8 séries.....	114

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2</b>	<b>OS ANOS 1950, 1960 E A LEI N. 5.692/71</b> .....	20
2.1	Os anos 1950 e 1960 .....	20
2.2	O Golpe de 1964 e as mudanças na educação .....	29
2.3	A Teoria do Capital Humano e a reforma .....	33
2.4	A lei n. 5.692/71 .....	35
2.5	Minas Gerais na década de 1970 .....	42
2.6	O Conselho Federal de Educação (CFE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE) .....	47
2.7	O <i>Centro Regional de Pesquisa Educacionais João Pinheiro (CRPEJP)</i> .....	51
<b>3</b>	<b>OS PRIMEIROS DOCUMENTOS PRODUZIDOS POR MINAS GERAIS PARA A REFORMA E AS REPRESENTAÇÕES CRIADAS SOBRE A EDUCAÇÃO NO PRÉÍODO</b> .....	54
3.1	Representações sobre a escola e a Reforma .....	54
3.2	Medidas iniciais para a implantação da Reforma .....	79
<b>4</b>	<b>A REFORMA NOS MUNICÍPIOS E O CURRÍCULO</b> .....	90
4.1	A Reforma e os Municípios (estratégias de circulação dos saberes e informações para a implantação da reforma) .....	90
4.1.2	<b>Planejamento Educacional</b> .....	101
4.2	A reforma e o Currículo .....	106
4.2.1	As especificidades da matéria de Estudos Sociais.....	115
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está de certo modo relacionada à minha trajetória acadêmica. O processo de implementação de leis sempre foi um tema que me inquietou durante minha primeira graduação em Direito, tema esse que é pouco abordado nos cursos de Direito, e extremamente complexo e fundamental para que uma lei alcance sua máxima aplicabilidade.

Durante a graduação em História na UNIFAL-MG, participei como bolsista de Iniciação Científica do projeto *O ensino de História nas escolas de Alfenas e as reformas educacionais da ditadura militar*, coordenado pela Prof. Dra. Juliana Miranda Filgueiras, tinha como um de seus objetivos compreender os currículos mineiros de Estudos Sociais de 1973. No TCC estudei como os primeiros anos da Reforma (1971 - 1972) promovida pela lei n. 5.692/71 foram tratadas nas páginas do jornal *Folha de São Paulo*. Utilizando como fonte os editoriais e cartas à redação, notei uma grande discussão sobre o processo de implementação da Reforma, sendo criticada na coluna “cartas à redação” por ter sido feita às pressas e sem consulta e preparo dos professores.

Em 2016, durante o desenvolvimento da iniciação científica, em busca de material para o estudo dos currículos de Estudos Sociais junto à Secretaria de Estado de Educação, localizamos em Belo Horizonte, em anexo à biblioteca “Bartolomeu Campos de Queirós”, o arquivo do extinto Centro de Recursos Humanos João Pinheiro e seu acervo sobre a lei n. 5.692/71. O estudo parte, assim, desse caminho.

A presente pesquisa procura investigar o processo de implantação e implementação da Reforma educacional trazida pela lei n. 5.692/71 no Estado de Minas Gerais, por meio de uma série de documentos do antigo *Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro*. Este Centro foi polo regional de estudos educacionais entre as décadas de 1950 e 1980, e produziu cerca de 160 publicações, entre 1971 a 1986, quase todas sobre a Reforma promovida pela lei n. 5.692/71. A pesquisa tem como objetivo, desse modo, analisar o momento inicial de implantação e implementação da Reforma promovida pela lei n. 5.692/71 em Minas Gerais, por meio da análise dos documentos do arquivo desta instituição, inicialmente denominada “Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro” (1966-1972) e, posteriormente, “Centro de Recursos Humanos João Pinheiro” (1973-1978).

Para tanto, buscou-se investigar: como se deu a preparação e os estudos realizados para o processo de implantação e implementação da lei n. 5.692/71 em âmbito regional; quem eram os sujeitos envolvidos na produção de estudos e materiais para a implementação da lei; quais concepções educacionais embasaram a implementação da reforma em Minas Gerais.

O trabalho partiu dos estudos da História Cultural que, como afirma Roger Chartier (1990, p. 16-17), “(...) tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”, e que, conforme Sandra Jantahy Pesavento (2014), procura pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.

Segundo José D’Assunção Barros (2005), convém lembrar que a História Cultural tornou-se possível na moderna historiografia, a partir de uma importante expansão de objetos historiográficos. Para o autor (2005, p. 126), essa modalidade historiográfica se abriu a estudos dos mais variados objetos:

(...) como a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de “cultura”.

Ainda para Barros (2005, p. 129):

(...) a História Cultural interessar-se-á pelos sujeitos produtores e receptores de cultura – o que abarca tanto a função social dos “intelectuais” de todos os tipos [...], até o público receptor, o leitor comum, ou as massas capturadas modernamente pela chamada “indústria cultural” (esta que, aliás, também pode ser relacionada como uma agência produtora e difusora de cultura). Agências de produção e difusão cultural também se encontram no âmbito institucional: os sistemas educativos, a imprensa, os meios de comunicação, as organizações socioculturais e religiosas.

A história cultural contribuiu para a História da Educação ao modificar o olhar sobre a escola e ampliar a noção de fonte e de sujeitos - os documentos escolares e os atores escolares passaram a ser objeto da História. Nesse sentido, Carvalho e Nunes (1993, p. 50) mostram que houve a incorporação de novos procedimentos de análise, que buscavam examinar como as “práticas escolares funcionavam enquanto dispositivos de transformação material de outras práticas culturais e de seus produtos”.

Para dar conta do objetivo desta pesquisa, analisar as representações construídas sobre a educação mineira e a reforma, tomamos o conceito de *representação* de Chartier (1990, p.17):

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas

menosprezados, a legitimizar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Ainda segundo Chartier (1990), devido a essa natureza, a investigação das representações supõe sempre um campo de concorrências e competições. Conforme Barros (2005, p. 139), “estas lutas geram inúmeras ‘apropriações’ possíveis das representações, de acordo com os interesses sociais, com as imposições e resistências políticas, com as motivações e necessidades que se confrontam no mundo humano”.

Logo, buscamos observar quais as representações construídas pelos sujeitos que integravam a Secretaria da Educação mineira sobre a necessidade e forma de implantação de uma nova lei e, conseqüentemente, as representações sobre a realidade educacional anterior à lei n. 5.692/72, que justificava a alteração.

Por tratar-se de uma política pública para a educação, demos atenção à inserção da pesquisa no âmbito de uma história política. A partir das discussões de René Rémond, Cynthia Greive Veiga (2003, p. 22-23) apresenta algumas características dessa nova história política, entre eles “a incorporação de novos conceitos: representações, imaginário, simbólico, micropoderes e cultura”. Remónd (1996) destaca as alterações ocorridas no âmbito político da organização do Estado e da sociedade nas últimas décadas. Para o autor, a expansão na atuação do Estado, como a ampliação de seus domínios de ação política e o desenvolvimento de políticas públicas, passam a estender o viés do político na sociedade (REMÓND *apud* GREIVE, 2003, p. 23). Levando em conta que a educação tornou-se uma responsabilidade do Estado Brasileiro, e que este legisla e cria políticas públicas para sua execução, não podemos desconsiderar essa faceta de nosso objeto de pesquisa.

Outro aspecto importante considerado no estudo tratou-se da pretensão das reformas educacionais em tentar estabelecer mudanças na cultura escolar. Para tanto, tomamos como referencial as discussões de Dominique Julia (2001, p. 10) que define cultura escolar como:

(...) um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidade que podem variar segundo as épocas. (Grifo do autor).

Julia (2001, p. 10) ainda adverte para o fato de que a cultura escolar “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, com cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”. Nesse sentido, buscamos analisar como

a Secretaria de Educação de Minas Gerais, ao organizar a implantação da reforma pela lei n. 5.692/71, procurou alterar a cultura escolar das instituições educativas. Ao propor uma reorganização da estrutura escolar, com a junção do primário e do ginásial para a formação da escola de 1º grau, realizou a união de dois modelos educacionais até então muito diferentes, com culturas diversas. Assim, a cultura escolar estava pautada pelo conjunto de normas produzidas pelo Estado, com a intenção de definir conhecimentos e condutas a serem transmitidas.

Buscamos também entender a relação entre a cultura escolar que se pretendia produzir e a política do período, esta última caracterizada por uma ditadura militar, e com viés desenvolvimentista. Procuramos compreender como o estado de Minas Gerais lidou com a questão educacional, com ênfase na implementação de uma reforma tão expressiva e abrangente.

Conforme Dário Ragazzini (2001, p. 19), as fontes selecionadas para esta pesquisa se caracterizam como “fontes para a história da educação”, uma vez que são documentos produzidos fora do contexto escolar, mas que pretendem regulá-lo. Em sua maioria eram manuais, currículos e projetos produzidos por órgãos vinculados à SEE-MG. Denominado internamente como “Projeto 17/04”, os documentos referentes aos estudos da Reforma educacional implantada pela lei n. 5.692/71 contam com 80 caixas, subdividas em 824 pastas, já catalogadas. A pesquisa no arquivo possibilitou selecionar documentos que permitiram ter uma dimensão de quais medidas e estudos foram realizados pelo estado mineiro para a implantação e implementação da nova legislação.

Os documentos selecionados para este trabalho possibilitaram conferir vários aspectos do momento inicial de implantação e implementação da lei n. 5.692/71 em Minas Gerais: os atores envolvidos no processo de reformulação educacional; as discussões realizadas; quais estudos foram elaborados; quais medidas foram consideradas necessárias; quais representações foram criadas sobre a situação anterior à lei, e sobre a lei que passaria a vigorar.

A lei n. 5.692/71 foi promulgada em 11 de agosto de 1971 e criou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, reformulando e ampliando, consideravelmente, o acesso à escola. Uma das mais significativas alterações tratou-se da extensão da escolaridade obrigatória, o ensino de 1º grau, ao unificar o primário e ginásio, elevou de quatro para oito anos o tempo de estudo. A lei aboliu o exame de admissão, que apresentava na época uma barreira à continuidade dos estudos de uma grande parte dos alunos que saíam do antigo ensino primário. A presente

pesquisa pretendeu colaborar, assim, para enriquecer os debates sobre os impactos da lei n. 5.692/71 - como foi implantada e implementada em Minas Gerais.

Outro ponto relevante desta pesquisa reside no fato do tema ser pouco analisado, há inúmeros estudos sobre a Reforma educacional introduzida pela lei n. 5.692/71, mas poucos sobre o processo de implantação ou implementação por meio dos documentos produzidos pelo próprio Estado. A revisão da bibliografia permitiu verificar apenas uma pesquisa que trata da implementação da Reforma educacional de 1971 no estado de Minas Gerais. O tema tornou-se importante, portanto, por possibilitar compreender como o estado mineiro se estruturou para implementar a Reforma educacional, e como a executou, o que levou a ampliação do acesso à escola e a modificação do currículo do ensino básico.

Embora não seja o objetivo deste trabalho propor uma análise detalhada do histórico de pesquisas sobre a lei n. 5.692/71, foi preciso conhecer alguns estudos que nos ajudaram a compreender a lei, seja em sua estrutura ou na análise de sua implementação.

Barbara Freitag, no livro *Escola, Estado e Sociedade*, propôs analisar a realidade educacional brasileira e compreender seu processo na sociedade. No terceiro capítulo, a autora analisa mais especificamente a política educacional de 1964 a 1975, na perspectiva da legislação. A autora tem como objeto de análise a Constituição de 1967, a lei 5.540/68, que reformou o ensino superior; a institucionalização do MOBRAL (decretos-lei 5.379/67, 62.484, e a legislação de financiamento do Movimento de 1970); os decretos-lei 5.379/67 e 62.484/68; a lei n. 5.692/71 que reformou o ensino primário e secundário, e o decreto-lei 71.737/73, que institucionalizou o ensino supletivo (FREITAG, 1979). Freitag (1979) propôs analisar a política educacional em âmbito legislativo, de planejamento e realidade educacional.

Dermeval Saviani em seu livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, que teve sua primeira edição em 1980, dedicou um capítulo intitulado “Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis n. 5.540/68 e 5.692/71” para entender o espírito dessas duas leis. O autor se propôs a traçar uma análise comparativa entre a lei n. 5.692/71 e sua antecessora, a Lei de Diretrizes e Bases nº4.024/61. Em outro momento, em sua tese de livre docência intitulada *O congresso nacional e a educação brasileira. Significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração leis n. 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71*, Saviani dedicou um capítulo para narrar a atuação do congresso na promulgação da lei n. 5.692/71, no que ele chamou de “a estratégia do ‘autoritarismo triunfante’ ou na consolidação da ‘democracia excludente’”. O autor fez toda uma descrição do processo de elaboração da lei iniciado em 1970, com o decreto n. 66.600 que instituiu o grupo de trabalho

que elaborou o anteprojeto que deu origem à lei de 1971. Saviani apresentou também o processo interno de tramitação da lei, com suas propostas de emenda e como elas foram votadas.

Otaíza de Oliveira Romanelli (1998), em seu livro *História da Educação no Brasil*, possui um capítulo que busca compreender a educação pós 1964. Nele traça um panorama do cenário educacional do período e dos impactos das reformas do ensino básico e superior. A autora destaca a influência e os impactos da celebração dos acordos MEC-USAID na educação, onde a reorganização do sistema educacional brasileiro foi entregue aos técnicos oferecidos pela AID (*Agency for International Development*). Quanto à lei n. 5.692/71, Romanelli (1998) apontava seus objetivos, sua estrutura, os meios de execução para pôr em prática a reforma. A autora assinalou algumas incoerências da reforma, entre elas, a antecipação da terminalidade dos estudos, uma vez que a lei não previa com clareza como isso poderia ser conseguido e também a aplicação da reforma nas zonas rurais onde era difícil a integração entre recursos materiais e humanos, pois, o isolamento das famílias e da escola era uma realidade nessas localidades.

Outros autores que analisaram a lei n. 5.692/71 foram Luiz Antônio Cunha e Moacyr Góes no livro *O golpe na educação* (2002), publicado originalmente em 1986. Em um capítulo dedicado a análise da situação educacional no período Luiz Antônio Cunha buscou mostrar como o governo golpista utilizou a educação segundo seus interesses. Contudo, para os autores, a reforma fracassou, pois, não resolveu problemas antigos, como o alto índice de evasão escolar e a repetência de forma eficaz.

José Willington Germano publicou em 1992, o livro *Estado Militar e Educação no Brasil (1664 – 1985)*, com um capítulo que tratou especificamente da reforma de 1º e 2º graus. O autor apresentou o processo de elaboração até a promulgação da lei, seguida por uma análise da reforma de 1º e 2º graus. Germano (2000) informou não se restringir às intenções manifestas dos atos governamentais, indicando que era necessário olhar a realidade concreta. Entretanto, sua análise não levou em conta a realidade das escolas, utilizando principalmente dados estatísticos como embasamento.

De maneira mais próxima ao objetivo desta pesquisa, encontramos alguns autores que analisaram a lei n. 5.692/71 sob a perspectiva de sua implantação e implementação, teses e dissertações. Um dos primeiros trabalhos encontrados sobre o tema foi a dissertação de mestrado de Maria do Céu Cavalcante Chagas que, em 1978, procurou compreender *As virtualidades da lei n. 5.692/71 para uma educação democrática e os pressupostos que dificultam sua implementação*. Em seu trabalho, a autora buscou compreender as diretrizes

fixadas pela lei n. 5.692/71, seus antecedentes, e mostrou como foi a tentativa de implementação do ensino profissionalizante, dando destaque às falhas que ocorreram nesse processo, especificamente no Rio de Janeiro.

A autora baseia sua análise principalmente em pesquisas realizadas pela Fundação Getúlio Vargas, em convênio com o MEC/INEP entre junho/75 e março/76, realizadas em escolas de 2º grau com cursos profissionalizantes em municípios fluminenses; e decretos sobre o ensino profissionalizante. A autora traçou algumas hipóteses sobre a difícil consolidação dessa modalidade de ensino, como a resistência das classes superiores e médias ao ensino profissionalizante, valorizando a educação considerada humanística. A autora termina seu trabalho apontando que a Lei encontrou barreiras para sua implementação devido, principalmente, à falta de estratégias governamentais no sentido de falta de preparação da sociedade para receber a Reforma.

Ainda durante a ditadura militar, em 1980, localizamos a dissertação de mestrado de Arlete Pereira Moura da Costa, intitulada *A organização administrativa da escola de 1º grau, em decorrência da Reforma proposta pela lei n. 5.692/71 (João Pessoa – PB. – 1971-1978)*. Seu estudo procurou traçar um paralelo entre a legislação pertinente ao ensino de 1º grau, os planejamentos feitos pelo estado de Pernambuco e a “realidade” da Reforma em João Pessoa. A autora utilizou como referencial teórico Max Weber, e parte da ideia de que quando o Estado está diante de uma crise oriunda da luta de classes, esse passaria à burocracia estatal a função de regular e impor à sociedade suas políticas e, conseqüentemente, organizar tal sociedade (COSTA, 1980). Na perspectiva weberiana, a burocracia estatal tem grande destaque e possui uma racionalidade orientada para seus fins.

A autora (1980) teve como fonte vários planejamentos do estado da Paraíba para a implementação da lei, entre eles o Plano Prévio e o Plano Estadual de Implantação (1972), o Plano Estadual de educação (1972/1975), Planejamento Global (1976), Plano Estadual de Educação (1977/1979). Para Costa (1980, p. 138), o planejamento estatal foi somente tentativa de universalização do mito do desenvolvimento, e “uma tentativa de expansão da ideologia de consumo vigente nos países desenvolvidos, às regiões periféricas do nosso país”. A autora afirmou que a extensão da escolaridade foi uma tentativa de domesticação da força de trabalho para o ingresso no aparelho produtivo. A autora salientou também que a rede física não possuía condições de suportar a expansão do ensino obrigatório de quatro para oito anos, e que a Reforma não proporcionou tal suporte à estrutura física. Outros pontos ressaltados foram a carência de material humano, sendo que os profissionais da educação não receberam preparo para se adequarem ao novo sistema vigente; e a carência de recursos

financeiros, as escolas muitas vezes não possuíam materiais necessários para seu funcionamento. Por fim, Costa observa que (1980) a implantação do planejamento, e uma conseqüente burocratização escolar, mantinham funcionários ocupados com “atividades irreais” e os afastavam dos problemas reais do ensino. Tal fato trouxe como resultado da Reforma a transformação da escola em um lugar desarticulado do sistema de ensino, sem racionalidade nem meios de poder e decisão (COSTA, 1980).

Jefferson Alves Cabral, em sua dissertação de mestrado de 2006, intitulada *A implementação da Reforma Educacional (lei n. 5.692/71) no estado Espírito Santo: relações de poder e mercado de trabalho (1971-1978)*, teve como objetivo compreender a relação entre poder e educação e como observar isso no caso da implementação da lei n. 5.692/71, mais especificamente no tocante ao ensino profissionalizante. O autor utilizou como fontes: a documentação da época referente ao Colégio Estadual do Espírito Santo, legislação e entrevistas. Em seu terceiro capítulo, o autor apresentou como ocorreu a estruturação e operacionalização da Reforma no estado espírito-santense, buscando evidenciar seu alinhamento com a política desenvolvimentista, dominante na época.

Cabral (2006) apresentou brevemente o contexto político do período sob a ótica da economia, e ao tratar da reforma a coloca como “A lei n. 5.692/71 ou a reforma fracassada?”, apresentando primeiramente a lei por seus artigos e, posteriormente, indicando que esta teria sido elaborada por grupos que pensavam somente nos estratos privilegiados. Contudo, o autor não apresentou nesse capítulo dados estatísticos ou práticos que explicassem o motivo do fracasso da Reforma. Em seu quarto capítulo, o autor (2006) apresentou o caso prático do Colégio Estadual do Espírito Santo, trazendo a fala de alguns educadores que vivenciaram o período. E concluiu que a Reforma já nasceu fadada ao fracasso em função da maneira como foi projetada, não passando de um instrumento legitimador da lógica do projeto desenvolvimentista nacional.

Outra autora que se propôs a estudar a implementação da Reforma em seu mestrado foi Tema Faltz Valério, com a dissertação intitulada *A reforma do 2º grau pela lei n. 5.692/71 no Paraná: representações do processo*, de 2007. A autora, primeiramente, traçou o contexto político da ditadura militar, para depois se dedicar a apresentar a relação entre a ditadura no Paraná e o cenário educativo estadual. Posteriormente, a autora dedicou um capítulo para a análise da implementação do ensino secundário nas escolas paranaenses, com base nos procedimentos da história oral. A autora mostrou como o processo de implementação desse ensino secundário profissionalizante foi complicado, devido à falta de preparo dos

professores, mas também indicou traços positivos apontados pelos entrevistados, como o interesse por parte dos alunos para aquela nova modalidade de ensino.

Jeimes Mazza Correia Lima abordou a Reforma educacional promovida pela lei n. 5.692/71 em seu mestrado, em 2006, intitulado *A reforma lei n. 5.692/71 e seus reflexos na educação cearense*. O autor buscou analisar “documentos obtidos diretamente junto à Câmara dos Deputados em Brasília, contendo análises do senhor Jarbas Passarinho” (LIMA, 2006, p. 10); jornais e entrevistas com o que o autor chama de personalidades ligadas aos jornais e à câmara legislativa. Em seu texto, o autor buscou articular as notícias veiculadas nos jornais com os discursos de personalidades ligadas ao governo, para descrever o projeto de implementação da Reforma e as dificuldades enfrentadas pela rede de ensino cearense para efetivação dessa. Quanto à fonte oral, o autor apresentou uma breve fala de Jorgelito Cals de Oliveira, presidente do Conselho Estadual de Educação na época da Reforma no Ceará, que demonstrou suas percepções sobre a implementação no estado. De modo geral, Lima concluiu que careciam de condições ao Estado para que esse concretizasse a Reforma, pois o Ceará vivia num contexto onde era comum os atrasos salariais, a insuficiência da rede física. O autor apontou que também havia disputas entre o estado e os municípios sobre quem era o detentor de certas competências administrativas e legislativas no contexto educacional, o que dificultou a implementação da lei. Quanto à atuação da imprensa, o autor apontou que a posição dos jornais se restringira a elogiar o Regime.

Já em 2013, Jeimes Mazza Correia Lima retomou o tema em sua tese de doutorado intitulada *Entre dois agostos: Conselho de Educação do Ceará na década de 1970-1979*. O autor se propôs a uma análise documental, especificamente de resoluções e pareceres produzidos institucionalmente, durante o regime militar, pelo Conselho de Educação Cearense para compreender como este último se estruturou. O autor utilizou para análise das instituições escolares o estudo de Flávia Werle, que entende a escola como parte integrante de uma rede de relações de poder. Lima (2013) analisou a fala de vários atores que vivenciaram a ditadura, como deputados, jornalistas, militares que ocuparam cargos de chefia durante o Regime a fim de traçar um panorama do contexto político cearense da época. O autor mostrou que a expansão da escola verificada no período era relativa à rede privada de ensino, que ampliou e expandiu sua estrutura. O mesmo não pôde ser verificado nas escolas públicas, pois essa apresentava alguns entraves em relação à demanda crescente e as condições do estado de expandir para atender essa nova realidade. Lima (2013) apresentou uma série de resoluções e pareceres promulgados pelo Conselho de Educação do Ceará datados da década de 1970, que buscavam regulamentar o ensino no Estado, inclusive se adaptando à lei n. 5.692/71. O autor

trouxo que o Conselho, apesar do regime ditatorial instaurado no país, se manteve formado por pessoas ligadas à educação em sua maioria, e não agiu como agente repressivo dos estudantes. Segundo o autor, chegando até a emitir posicionamentos e interpretações contrárias às medidas repressivas (LIMA, 2013).

O doutorado de Sandra H. Frankfurt, intitulado *Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981)*, publicado em 2011, analisou o impacto da implantação da lei n. 5692/71 nos cursos de formação de professores em duas escolas na cidade de São Paulo. A autora utilizou como referencial os conceitos de representação, prática e apropriação de Michael de Certeau e Roger Chartier. Frankfurt (2011) analisou como duas instituições se apropriaram da lei n. 5.692/71, como efetivaram as determinações para a formação de professores, além de analisar se a lei foi capaz de realizar mudanças substantivas, que pudessem ser responsáveis por degradar a qualidade da formação de professores, comparando a formação oferecida pela lei n. 4.024/61 e a instituída pela lei n. 5.692/71.

Cabe destacar o único trabalho encontrado sobre o contexto de Minas Gerais, intitulado *A educação mineira dos anos 60/70*, de Marilza Abrahão Pires Rezende (1993). Rezende, em sua dissertação de mestrado, se propôs a analisar a educação mineira dos anos 60/70, traçando a história da educação por meio da luta de classes, partindo de um referencial teórico que inclui Aníbal Ponce e Karl Marx. Esse trabalho teve relevância para minha pesquisa, por ser o único encontrado que analisou a implementação da Reforma no estado de Minas Gerais.

A autora propôs analisar o contexto histórico de surgimento do Planejamento Educacional, e utilizou como fonte leis, pareceres, decretos, mensagens oficiais do governador à Assembleia Legislativa, seminários organizados pelo estado, documentos elaborados pela Secretária de Educação e textos educacionais que sintetizavam valores que foram buscados no período. Assim, apresenta em seu terceiro capítulo uma breve análise da implementação da Reforma, expondo como o estado mineiro se estruturou para tal, e trazendo mais especificamente como foi a Reforma no município de Uberlândia. Para tal, a autora utilizou em sua análise alguns documentos oficiais produzidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelo município, que norteavam a implementação da Reforma.

Referente à década de 1970, Rezende chegou à conclusão de que foi delegada à Secretaria de Educação a responsabilidade de criar um projeto que viabilizasse a implementação da lei, mas que foi preciso uma reestruturação da própria Secretaria e um grande programa de treinamento e reciclagem do pessoal administrativo e dos professores. De

modo geral, para a autora (1993), o que se propôs com a nova política educacional implementada na década de 70 foi a remodelação dos órgãos administrativos e normativos e uma nova dimensão pedagógica.

A presente pesquisa, diferente dos autores clássicos, como Barbara Freitag, Dermeval Saviani, Otaíza Romanelli, Luiz Antônio Cunha e José Wellington Germano, que se dedicaram a uma análise mais ampla da lei e sua repercussão no cenário educacional, focou em como o Estado de Minas Gerais se estruturou, quais estudos foram feitos e quais medidas foram tomadas para que a implantação da lei n. 5.692/71 se tornasse uma realidade. Nesse sentido, nosso estudo se aproxima das pesquisas de Sandra H. Frankfurt e Jeimes Mazza Correia Lima, uma vez que adotamos uma abordagem histórica semelhante, de uma história regional. Utilizamos ainda a dissertação de Marilza Abrahão Pires Rezende que analisou a implantação da lei no município de Uberlândia.

Para analisar as características iniciais do processo de implementação da lei n. 5.692/71 em Minas Gerais, sob a ótica da nova história política e da história cultural, com o foco na análise dos primeiros estudos e documentos produzidos pelo estado mineiro para operacionalizar a Reforma, organizamos a dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo buscamos compreender o que foi a lei n. 5.692/71, o contexto em que foi produzida, quais mudanças trouxe para o cenário educacional estabelecido no período e a estrutura hierárquica do sistema educacional e suas competências. No segundo capítulo procuramos identificar quais representações foram construídas pelos sujeitos envolvidos com a Secretaria de Educação de Minas Gerais sobre a educação anterior à reforma e sobre a lei n. 5.692/71, além de levantarmos as medidas iniciais tomadas pelo estado para operacionalizar a reforma. No terceiro capítulo, procuramos identificar os aspectos mais práticos da reforma, a preparação de instruções aos municípios para efetivar a lei, e a organização curricular, com um exercício de análise sobre o currículo de 1973 da matéria de Estudos Sociais.

## 2 OS ANOS 1950, 1960 E A LEI N. 5.692/71

Este primeiro capítulo tem como objetivo compreender brevemente o contexto político e educacional em que se efetuou a reforma educacional promovida pela lei n. 5.692/71. Inicia pela análise do contexto educacional das décadas de 1950 e 1960 no Brasil, até o golpe civil-militar de 1964, discutindo as ideias educacionais que circulavam a época da promulgação da lei n. 5.692/71. Busca analisar também a situação do estado de Minas Gerais a época do golpe e a estruturação de órgãos importantes, como o Conselho Estadual de Educação (CEE-MG) e o Conselho Federal de Educação (CFE), bem como o Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro (CRPHJP).

### 2.1 Os anos 1950 e 1960

Para compreender a implantação e implementação da lei n.º 5.692/71 no Estado de Minas Gerais, precisamos entender o cenário político, ideológico e educacional que levaram à sua promulgação. O fim dos anos 50 e o início dos anos 60 do século XX foram marcados por uma grande efervescência de acontecimentos, tanto em âmbito nacional, como internacional. Para Maria do Carmo Xavier (2007, p. 71), o período pode ser caracterizado:

como o tempo do desenvolvimento, um tempo no qual a sociedade e o Estado se mobilizaram em torno de um amplo debate político e acadêmico sobre a necessidade de modernizar e desenvolver a nação. As discussões envolveram parte significativa da elite intelectual em uma rica e complexa reflexão sobre as razões do atraso brasileiro e a urgência da promoção de mudanças sociais e culturais no País.

Será nesse período que, segundo Marcos Cezar de Freitas e Maurilane de Souza Biccas (2009), houve uma ampliação dos serviços escolares e o cenário educacional foi palco de disputas na tentativa de superar a dualidade do ensino, onde a escola primária era destinada às grandes massas e a escola secundária voltada para a formação das elites, como estratégia de preparação para o ensino superior. A escola possuía um grande déficit na oferta do ensino primário, na ordem de 1.200.000 vagas insuficientes para a demanda de alunos, além de uma grande distorção entre a seriação e a idade, horários letivos reduzidos ao mínimo, com até quatro turnos por dia (BICCAS; FREITAS, 2009).

Segundo Rita de Cássia Ribeiro Barbosa (2006), nos anos 1950 houve um aumento da demanda popular por educação, e o lema da educação como investimento foi gradualmente adotado e disseminado por organizações internacionais, por exemplo, a UNESCO, que entre

1958 e 1968 realizou doze conferências regionais, focalizando a problemática educacional da América Latina, Ásia e África.

Ao analisar os debates travados nesse período, Biccás e Freitas (2008) informam que para o sociólogo Florestan Fernandes o sistema educacional na década de 1950 não estava organizado nem quantitativamente nem qualitativamente para oferecer escolas para todas as crianças em idade escolar. Seriam necessários investimentos em educação para todos (meio urbano e rural), investimentos na qualidade da escola, e mudanças na concepção do ensino compreendida apenas como transmissora de cultura (BICCAS; FREITAS, 2009). Outro autor que criticou a função da escola brasileira do período foi Anísio Teixeira, que denunciou o desvirtuamento da escola brasileira, subordinada de forma perversa a um caráter excludente, seletivo, que permitia somente a uma pequena elite frequentar os quatro anos da escola primária, posteriormente, o ensino médio e superior (BICCAS; FREITAS, 2009).

No Brasil, em 1956, Juscelino Kubitschek chegou à presidência, tendo seu governo marcado por uma política focada na aceleração da industrialização por meio da intervenção do Estado sobre a economia, superando assim o modelo agroexportador (BARBOSA, 2006). Essa direção tomada pelo governo ia ao encontro de políticas internacionais como as da Comissão Econômica para a América Latina, a CEPAL, que foi criada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), e surgiu com o intuito de analisar o desequilíbrio econômico existente entre os países centrais do capitalismo e os “países periféricos”, problematizando a industrialização nesses últimos (BARBOSA, 2006).

Segundo Rita de Cássia Ribeiro Barbosa (2006), os teóricos da CEPAL acreditavam que a estrutura ocupacional da América Latina seria modificada em razão do processo de aceleração do desenvolvimento vivido pelos países, com aumento de empregos e conseqüentemente uma maior demanda de profissionais qualificados. Nesse contexto, “esses intelectuais acreditavam que a educação primária eficaz elevaria a produtividade e permitiria uma participação mais ativa dos indivíduos na vida econômica e social da nação” (BARBOSA, 2006, p. 6). Havia ainda um clima de euforia ligado à crença de que “a resolução dos problemas da educação viria por meio do planejamento global e setorial de cada país” (BARBOSA, 2006, p. 6).

Para Xavier (2007, p. 81, 82)

O “idioma cepalino” também ajudou a compor a base de sustentação do Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek e da ideologia do nacional-desenvolvimentismo, marco referencial de um período no qual noções como “consciência nacional”, “formação nacional”, “cultura brasileira” e “identidade nacional” integraram o repertório dos muitos diagnósticos e prognósticos produzidos

sobre a cultura e a realidade do País. Assim fosse a partir da orientação oficial do governo, expressa no Plano de Metas, ou das análises produzidas por intelectuais, políticos e técnicos comprometidos com a transformação do País, as ideias em torno da industrialização como fator do desenvolvimento fundamentaram a crença na possibilidade da aceleração do tempo histórico. Essa crença manifestou-se tanto na perspectiva da aposta no seu potencial tanto para fazer avançar a economia quanto para promover mudanças culturais no sentido da superação do atraso. Essas ideias motivaram associações entre a industrialização – vista como fonte inquestionável da superação da dependência econômica e cultural – e a educação escolar – compreendida como instrumento natural de renovação e ajustamento social.

No âmbito interno:

Essa mudança no marco teórico de interpretação da realidade nacional, proporcionado pela assimilação das noções e conceitos disponibilizados pelo “idioma cepalino”, ajudou a fortalecer no interior do Ministério de Educação a atuação de dois órgãos que se propuseram a elaborar estudos voltados para a compreensão crítica da “realidade nacional” e para a produção de alternativas para o encaminhamento dos “problemas brasileiros”: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e o INEP, que, sob a direção de Anísio Teixeira, viveu naquele período uma fase de renovação institucional, marcada pela criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais adjuntos, cuja tarefa era produzir conhecimentos científicos sobre a realidade educacional e cultural brasileira, e com isso promover uma ampla renovação dos sistemas de ensino no Brasil, modernizando a educação nacional (XAVIER, 2007, p.81)

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) teve grande influência nos governos de Juscelino Kubitschek e, posteriormente, no de João Goulart, e ajudou a consolidar o ideário “nacional-desenvolventista”. Segundo Barbosa, os intelectuais do ISEB defendiam que:

o conhecimento “autêntico” que produziam deveria estar diretamente vinculado ao plano da *práxis*, partindo de uma concepção instrumental do saber e da importância do papel do intelectual na racionalização da sociedade para romper com as formas de consciência ingênua e alienada, orientando os rumos do desenvolvimento através do planejamento (BARBOSA, 2006, p. 3).

Segundo Maria Rita de Almeida Toledo, intelectuais ligados ao ISEB denunciavam a inoperância da escola secundária, esta seria uma instituição em descompasso com o processo de industrialização e urbanização pelo qual o Brasil passava (TOLEDO, 2017). A educação deveria ser uma mola de transformação da nação rumo ao desenvolvimento econômico na visão desses intelectuais, formando mão de obra apta a operar novas tecnologias do progresso (TOLEDO, 2017). O novo modelo, defendido por esses intelectuais, deveria propiciar o desenvolvimento nacional e preparar o jovem para um mercado de trabalho voltado para a indústria (TOLEDO, 2017).

A ideia governamental era ajustar a escola às necessidades dos novos tempos, para tal, era preciso se adequar às novas diretrizes do desenvolvimento científico e tecnológico que se operavam na sociedade brasileira. A formação do indivíduo deveria voltar-se para a grande

meta do desenvolvimento econômico (XAVIER, 2007). De acordo com Xavier, “para além das questões relativas à expansão da oferta da escolarização primária, o governo mostrava-se particularmente preocupado com a adequação da escola às demandas do desenvolvimento” (XAVIER, 2007, p. 75).

Nesse sentido, a escola deveria preparar também para o mercado de trabalho. Segundo Xavier (2007, p. 88), “se no *tempo do desenvolvimento* a industrialização era o lado visível da modernização social, a escolarização deveria ser o veículo da preparação do indivíduo para a vida numa sociedade industrial e democrática” (grifo da autora). Para tal, as ações governamentais deveriam estar voltadas para a preparação dos quadros técnico-profissionais exigidos pelo crescimento econômico e para a formação de uma nova consciência nacional, sendo esta última compreendida como condição primeira para a integração dos indivíduos ao modo de vida democrático. Para a autora (2007), essas associações são fundamentais para que se possa apreender as conexões que organizam o pensamento político e educacional dos anos de 1950.

Em 1961 houve uma mudança de governo e Jânio Quadros chegava à presidência do Brasil. Entre as poucas medidas tomadas em seu breve governo no âmbito educacional, podemos destacar a ratificação do acordo de cooperação econômica proposto pelos Estados Unidos, denominado Aliança para o Progresso, que tinha como foco resolver o problema de segurança no continente americano no contexto da guerra fria.

A Aliança para o Progresso era um programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina formalizado quando os Estados Unidos e vinte e duas outras nações do hemisfério, entre elas o Brasil, assinaram a Carta de *Punta del Este* em agosto de 1961. De acordo com o documento, os países latino-americanos deveriam traçar planos de desenvolvimento e garantir a maior parte dos custos dos programas, cabendo aos EUA o restante<sup>1</sup>.

Ainda em 1961, em 25 de agosto, Jânio Quadros renunciou à presidência. Seu vice-presidente, João Goulart, ao qual era o sucessor de direito, assumiu o cargo em meio a turbulências e protestos (PALMA FILHO, 2010). No campo econômico, após a renúncia de Jânio Quadros, o governo de João Goulart buscou implementar o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965), que tinha, entre outros objetivos, assegurar o crescimento da renda nacional, reduzir a inflação, criar condições para o

---

<sup>1</sup> Verbetes “aliança para o progresso”, do CPDOC disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>. Acesso em: 26 de mar. 2019.

desenvolvimento e para o aumento da riqueza da população. Quanto ao âmbito educacional, o plano pretendia intensificar a pesquisa científica, tecnológica e da saúde pública, para melhoria do homem como fator de desenvolvimento (PALMA FILHO, 2010).

O sistema educacional brasileiro até a década de 1960 não permitia o acesso de grande parte da população à escola. Além do acesso precário, o índice de desistência ao longo do percurso escolar também tinha altos índices (BICCAS; FREITAS, 2009). Segundo Biccás e Freitas (2009, p. 182) “nas décadas de 1950 e 1960, ocorreu uma ampliação dos serviços escolares e a história da educação foi palco das sucessivas tentativas de superar a dualidade formal do sistema educacional”. Os autores consideram que havia uma desarticulação entre o ensino médio secundário com os outros ramos do ensino médio de caráter técnico-profissionalizante.

Durante o governo de João Goulart, em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a lei nº 4.024, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional. Antes de ser aprovada, a lei tramitou no Congresso por cerca de treze anos. Encaminhada ao congresso ainda em 1948, pelo então ministro da educação do presidente Eurico Gaspar Dutra, Clemente Mariani, devido a cláusula constitucional de 1946 (artigo 5º, VX, “d”) que atribuía à União a competência exclusiva de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o projeto de lei permaneceu parado até os anos 1950, quando foi retomado (PALMA FILHO, 2010).

Segundo João Cardoso Palma Filho, o projeto de lei teve fases de discussão, inicialmente permaneceu parado de 1949 a 1951. Entre 1952 e 1956, o foco das discussões giraram em torno da centralização ou descentralização da educação e, a partir de 1956, com a entrada dos defensores da privatização do ensino, as questões giraram em torno da expansão ou não da escola pública. Nesse último ponto de debate estavam contra a expansão do ensino público a Igreja Católica e a rede privada de ensino, e em favor da escola pública figuras como Anísio Teixeira, o jornal *Estado de São Paulo*, e professores da Universidade de São Paulo (PALMA FILHO, 2010).

A lei promulgada em 1961 teve um caráter conciliador, pois os interesses de ambas as partes foram atendidos parcialmente (PALMA FILHO, 2010). Segundo Rosa de Fátima de Souza (2008, p. 231), a LDB “assegurou a liberdade de ensino e afrouxou os mecanismos de controle das escolas privadas, facultando a subvenção da União às escolas particulares para compra, construção ou reforma de prédios, compra de equipamentos e concessão de bolsas de estudos” e atendeu reivindicações no sentido da descentralização e flexibilidade na educação, atribuindo aos Estados competência para organizar seu sistema de ensino. Pela primeira vez uma legislação educacional retirou da esfera da administração federal a responsabilidade da

prescrição curricular, passando aos Estados, ficando o Conselho Federal de Educação responsável apenas por emitir recomendações gerais pertinentes à amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias (SOUZA, 2008).

A LDB n.º 4024/61 era composta por 120 artigos divididos em treze títulos, e se propunha a fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Seu primeiro título tratava dos fins da educação e enunciava em seu artigo primeiro que a educação nacional era inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tinha como fins, de modo geral, a formação de um cidadão ciente de seus direitos e deveres, e que este pudesse se desenvolver plenamente, preservando o patrimônio cultural e repudiando o tratamento desigual (LDB/61).

O título II tratava do direito à educação. Era composto pelos artigos 2º e 3º e afirmava que a educação era direito de todos e seria dada no lar e na escola. O direito à educação seria assegurado pelo poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrar ensino em todos os graus. Já o título III tratava da liberdade de ensino e nos artigos 4º e 5º assegurava a todos o direito de transmitir seus conhecimentos e assegurava aos estabelecimentos de ensino de qualquer natureza a adequada representação nos conselhos estaduais de educação e o reconhecimento dos estudos neles realizados (LDB/61).

No título IV a administração do ensino era detalhada do artigo 6º ao 10º. O artigo 6º dispunha que o Ministério da Educação e Cultura exerceria as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação, excluindo o ensino militar que seria regulado por lei especial, conforme dispunha o parágrafo único do referido artigo. Cabia ao MEC zelar pela observância das leis de ensino e das decisões do CFE. O artigo 8º detalhava como seria a composição do Conselho Federal de Educação, e o artigo 9º trazia as atribuições desse órgão. Encerrando o título, o artigo 10º se dedicava a tratar dos Conselhos Estaduais de Educação, deixando a cargo de leis estaduais a regulamentação para seu estabelecimento (LDB/61).

O título V da lei n.º 4.024/61 tratava dos sistemas de ensino, abrangendo os artigos 11º a 22º. O artigo 11º determinava que a União, Estados e Distrito Federal organizariam seus sistemas de ensino em conformidade com a lei, e seguia no artigo 12º afirmando que os sistemas de ensino atenderiam às variedades dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos do ensino. Outros artigos do título tratavam das competências da União, dos Estados e do Distrito Federal quanto ao reconhecimento, autorização e inspeção de estabelecimentos (LDB/61).

O título VI tratava da educação de grau primário, e se dividia em dois capítulos, sendo o primeiro responsável por tratar da educação pré-primária (artigos 23º e 24º), e o capítulo

dois que tratava do ensino primário (artigos 25º a 32º). Merecendo destaque o segundo capítulo deste título que dispunha em seu artigo 25º que o ensino primário teria como fim desenvolver o raciocínio e atividades de expressão da criação, além de sua integração ao meio físico e social. Este deveria ser ministrado em, no mínimo, quatro séries anuais, podendo ser estendidas até seis, a depender de regras próprias dos sistemas de ensino (artigo 26º e parágrafo único). A lei ainda dispunha que o ensino primário era obrigatório a partir dos sete anos (artigo 27º), além de questões de ordem administrativa sobre como gerir o sistema de ensino primário (LDB/61).

O título VII tratava da educação de grau médio, se estendia dos artigos 44º ao 61º, e se dividia em quatro capítulos. O capítulo um tratava do ensino de grau médio (artigos 33º a 43º) e dispunha que a educação de grau médio era prosseguimento da escola primária e destinava-se à formação do adolescente (artigo 33º), sendo o ensino médio ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial (artigo 34º). O artigo 35º tratava das disciplinas e práticas educativas obrigatórias para cada ciclo e o artigo 36º estabelecia que o ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos médios dependia da aprovação em exame de admissão. Os demais artigos tratavam de questões de ordem prática para o funcionamento dessa modalidade de ensino. O capítulo dois tratava do ensino secundário, e em seu artigo 44º, § 1º dispunha que o ciclo ginásial teria duração de quatro séries anuais e o colegial de três, no mínimo. O artigo 45º tratava das disciplinas do ciclo ginásial e o 46º, das do ciclo colegial. O capítulo três (artigos 47º a 51º) tratava do ensino técnico, abrangendo este os cursos industrial, agrícola e comercial (artigo 47º) e os demais artigos tratavam de questões específicas de como estes cursos seriam constituídos. Por fim, o capítulo quarto do título VII tratava da formação para o magistério (artigos 52º a 61º) e dispunha que o Ensino Normal era para formação de professores, orientadores e administradores escolares destinados ao ensino primário (artigo 52º). Os demais artigos do capítulo especificam questões de ordem prática quanto ao funcionamento desse tipo de ensino (LDB/61).

O título VIII (artigos 62º a 65º) dispunha sobre a orientação educativa e inspeção, especificando como seria feita a formação de orientadores e o concurso para inspetores. O título IX (artigos 66º a 87º) dispunha sobre a educação de grau superior, traçando seus objetivos, como seria seu funcionamento em estabelecimento, questões ligadas a currículo, corpo docente e discente, entre outros, que não serão detalhados aqui, pois foge do nosso objeto de pesquisa que se situa na educação básica.

O título X tratava brevemente, nos artigos 88º e 89º, como era a educação de excepcionais, e o título XI tratava da assistência escolar (artigos 90º e 91º) e atribuía aos sistemas de ensino técnica e administrativamente a assistência aos educandos. O título XII (artigos 92º a 96º) tratava dos recursos para a educação, a União deveria destinar 12% de sua receita de impostos e os Estados, Distrito Federal e Municípios destinariam 20%, no mínimo (artigo 92º), os demais artigos tratavam de questões administrativas quanto aos recursos para educação. E por fim, o título XIII trazia as disposições gerais e transitórias (artigos 97º a 120º) e tratava de questões de ordem prática para a regulamentação do novo regime, sendo seu período de vacância da lei de um ano (artigo 120º).

Um ponto muito debatido entre os pesquisadores é que a LDB n.º 4.024/61 contemplou a extensão da escolaridade na educação primária, a qual já vinha sendo defendida por organismos internacionais e educadores brasileiros (SOUZA, 2008). Além do mínimo de quatro anos, segundo o artigo 26º da lei n. 4.024/61, os sistemas de ensino<sup>2</sup> poderiam estender o primário para até seis anos.

A LDB/61 cuidou do problema da articulação dos cursos médios, afirmando a equivalência entre os vários ramos do ensino técnico profissional e o ensino secundário. Ainda buscando atenuar os preconceitos sociais em torno do ensino técnico, a lei estendeu a denominação usual dos ciclos do ensino secundário para toda a educação de grau médio, ficando todos os cursos médios com duração de sete anos - quatro anos de ginásial e três anos de colegial (SOUZA, 2008). Entretanto, apesar da tentativa de atenuar as diferenças e a igual possibilidade de acesso ao ensino superior que ambas modalidades de ensino ofereciam, Souza (2008) adverte que a dualidade do ensino médio se manteve, em razão da existência da rede dual de escolas secundárias e técnicas e do prestígio social do ensino secundário.

Segundo Souza (2008), a lei afirmou vários princípios que estavam em debate desde a década de 1920, como diversificação, flexibilidade e autonomia do currículo da educação secundária. Entretanto, o exame de admissão para cursar o ensino médio foi mantido. Em relação às disciplinas, o Conselho Federal de Educação, em 1962, indicou que as matérias obrigatórias no ensino médio seriam Português (sete séries), História (seis séries), Geografia (cinco séries), Matemática (seis séries), e Ciências (“Iniciação à Ciência” em duas séries e “Ciências Físicas e Biológicas” em quatro séries) (SOUZA, 2008).

---

2 A lei n.º 4.024/61, trata dos “sistemas de ensino” em seu título V, artigos 11 a 22. E segundo seu artigo 11 “a União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei”. Ou seja, cada órgão federado era responsável por organizar seu sistema de ensino conforme regras a serem estabelecidas por legislação própria.

Quanto às disciplinas optativas, ficaram estabelecidas para o ensino ginásial: Línguas Estrangeiras Modernas, Música (Canto Orfeônico), Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Agrícolas. Já para o ciclo colegial: Línguas Estrangeiras Modernas, Grego, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito Visual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética. Foram consideradas práticas educativas: Educação Física, Educação Cívica, Educação Artística, Educação Doméstica, Artes Femininas e Industriais. O Ensino Religioso se manteve como disciplina facultativa (SOUZA, 2008).

No tocante aos cursos técnicos, a LDB estabeleceu a equivalência entre as modalidades do ensino médio, entretanto Souza (2008) aponta que havia uma grande demanda das classes populares pelo ensino geral, o que poderia ser visto como uma tentativa de apropriação de uma cultura distintiva, mantida por muitos anos como um privilégio das classes mais abastadas.

Outros debates marcaram o governo de João Goulart no campo educacional. Havia no período propostas para uma reforma universitária, uma demanda da população e dos estudantes, propostas para acabar com o analfabetismo, para ampliação da rede física das escolas básicas, e para o aperfeiçoamento do magistério (BARBOSA, 2006).

Vale ressaltar no período a expansão que os movimentos culturais e educacionais tiveram no governo de Goulart, com destaque, segundo Moacyr Goés (2002), para o Movimento de Cultura Popular no Recife (MCP), a Campanha de Pé no Chão se Aprende a Ler em Natal, o Movimento de Educação de Base (MEB) da Igreja Católica, e o Centro Popular de Cultura da UNE (CPC). Segundo Palma Filho (2010), esses movimentos emergiram entre 1960 e 1961 e foram sinônimos de novas práticas e propostas para a educação. A partir de 1962, o método educacional desenvolvido por Paulo Freire no Recife foi ampliado em âmbito nacional, a partir das reformas de base de Goulart.

De acordo com Biccás e Freitas (2009), o último período do governo de João Goulart foi marcado pela aproximação entre o Ministério da Educação e Cultura e as entidades estudantis, sindicatos e a Igreja Católica, os quais vinham atuando no campo da educação popular. Foi nesse período que foi criado pelo então ministro da educação, Paulo de Tarso, uma Comissão de Cultura Popular com o intuito de implantar “novos sistemas educacionais de caráter eminentemente popular” em todos territórios. Várias outras medidas, como a criação de comissões regionais de cultura popular, encontros de alfabetização e cultura popular, legislações que incentivavam a alfabetização de adultos, projetos para criação de

currículos de cultura, elaboração de materiais didáticos voltados para alfabetização de adultos, foram tomadas com o intuito de propagar e apoiar as iniciativas de alfabetização de adultos no Brasil (BICCAS; FREITAS, 2009).

Diante do fracasso do Plano Trienal no findar do ano de 1963, ao contrário da desaceleração da inflação e aceleração do crescimento, houve a inflação sem crescimento, o que desagradou a classe empresarial, levando o governo a mudar sua bandeira para reformas de base (agrária, bancária, fiscal, eleitoral etc.) (TOLEDO, 2004). Diante disso, cresceu o apoio da esquerda nacionalista, que considerava as reformas como condições indispensáveis à ampliação e fortalecimento da democracia política no país (TOLEDO, 2004). Tais fatos fomentaram o contexto que gerou o golpe civil- militar em 1964.

Ainda segundo Toledo (2004), o governo de Goulart teria nascido, convivido e morrido sob o espectro do golpe de Estado, devido a sua instabilidade desde a posse. Para o autor (2004), o golpe encerrou um rico debate político, ideológico e cultural que o país vivia, além de estancar a democracia que expressava pela demanda da ampliação da cidadania de trabalhadores rurais e urbanos.

## 2.2 O Golpe de 1964 e as mudanças na educação

Sobre o governo de João Goulart, Marcos Napolitano (2014, p. 10) afirma que

Jango enfrentou crises políticas a partir de sua conturbada posse, e prometia reformas sociais, econômicas e políticas que deveriam tornar o Brasil um país menos desigual e mais democrático. Mas a direita não via a coisa desta maneira. Jango era visto como amigo dos comunistas, incompetente em questões administrativas, irresponsável como homem político que incrementava a subversão, enfim, um populista que prometia mais do que poderia dar às classes populares. A esquerda, que até esperava o golpe contra as reformas, não conseguiu se articular e reagir, experimentando uma de suas maiores derrotas políticas na história do Brasil.

Assim, entre os dias 31 de março e 01 de abril de 1964 foi concretizado o golpe que levou ao poder os militares no Brasil. Segundo Carlos Fico (2014, p. 7-8), “o golpe não foi uma iniciativa de militares desarvorados que decidiram, do nada, investir contra o regime constitucional e o presidente legítimo do Brasil. Houve apoio da sociedade”. Ainda segundo o autor (2014), vários setores da sociedade, como a Igreja Católica, a imprensa, setores da classe média apoiaram, ao menos inicialmente, o golpe e o regime militar que se seguiu.

Fico (2014, p. 9) classifica o golpe como civil-militar, pois devemos considerar quais agentes históricos efetivamente participaram, e para ele a sociedade civil também esteve

envolvida. Segundo o autor, “governadores, parlamentares, lideranças civis brasileiras - e até o governo dos Estados Unidos da América – foram conspiradores e deflagradores efetivos, tendo papel ativo como estrategistas”, mas o regime que se seguiu foi eminentemente militar.

Segundo Napolitano (2014, p. 20):

O que se seguiu ao golpe civil-militar das direitas contra a agenda reformista foi a afirmação de outro modelo político e ideológico de sociedade e de Estado, esboçado bem antes do golpe: a modernização socioeconômica do país e a construção no longo prazo de uma democracia plebiscitária, tutelada pelos militares, em nome do “partido da ordem”. Diga-se, para muitos golpistas civis de primeira hora, bastava retirar o presidente do poder e “sanear” os quadros políticos e partidários, para volta à “normalidade institucional”, conforme a perspectiva liberal-oligárquica, ou seja: democracia para poucos, liberdade dentro da lei, hierarquias sociais estáveis. O problema é que os militares que se afirmaram no poder não confiavam nos políticos, mesmo à direita, para realizar tal tarefa histórica. Por isso, já nos primeiros anos do regime, a ilusão do “golpe cirúrgico” se dissipou. Os militares tinham vindo para ficar, e isso foi um dos motivos do fim da ampla coalizão golpista de 1964.

Para justificar o golpe da direita, difundiu-se a ideia que já existia um outro golpe em andamento, o da esquerda, que pretendia silenciar o congresso, impor reformas por decreto presidencial, e instaurar uma nova Constituinte para reformar a Carta Magna de 1946 (NAPOLITANO, 2014). O autor (2014) aponta que já em 1963 parte da imprensa se aliou à direita para ajudar a propagar ideias contrárias à situação, e favoráveis a uma nova ordem.

Quanto ao plano internacional, autores como Napolitano (2014) afirmam que haviam evidências que mostravam como o governo estadunidense tinha interesses diretos na deposição de Goulart, chegando a apoiar logisticamente o golpe. Na visão de Napolitano (2014), os conspiradores e governistas acreditavam que a intervenção militar seria “à brasileira: cirúrgica e de curta duração”, e que o poder logo seria devolvido aos civis, “em um ambiente político saneado, como as direitas gostavam de dizer”. Entretanto aos poucos a esperança de uma intervenção de curto prazo da coalização golpista foi se mostrando distante, os planos de uma intervenção “moderadora” que uniu as pessoas para o golpe civil-militar foram sendo abandonados rumo a uma ditadura. “O golpe civil-militar rapidamente se transformaria em um regime militar” (NAPOLITANO, 2014, p. 64).

E em 11 de abril, após uma reunião entre governadores e generais, Humberto de Alencar Castelo Brasil foi “eleito” Presidente da República pelo Congresso Nacional, como previa a constituição.

Uma das polêmicas leis editadas pela ditadura militar foi a lei de imprensa, lei nº 5.250 de 9 de fevereiro de 1967, que regulava a liberdade de manifestação do pensamento e de informação, foi uma das leis que possibilitou a censura às diversas instâncias de

informação e entretenimento. A lei afirmava, em seu artigo 2º, que era “livre a publicação e circulação, no território nacional, de livros e de jornais e outros periódicos, salvo se clandestinos (art. 11) ou quando atentem contra a moral e os bons costumes”, não especificando o que era atentatório à moral e aos bons costumes. Isso se aplicava inclusive a materiais didáticos passíveis de distribuição nas escolas.

Outra característica marcante do regime ditatorial brasileiro era a propaganda política, que ficava a cargo da Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP), criada pelo decreto n.º 62.119, de 15 de janeiro de 1968 e atuante até março de 1974 (SCHNEIDER, 2017). A AERP não produzia diretamente suas campanhas, elas “terceirizavam” o serviço contratando profissionais cinematográficos, aumentando assim a ideia de uma autonomia da empresa sobre a influência na produção de material de divulgação e fortalecendo a ideia de livre mercado (SCHNEIDER, 2017).

Entre outras medidas legislativas promulgadas no período, não podemos deixar de tratar da Lei Magna do país, a Constituição Federal, em 24 de janeiro de 1967, uma nova Carta revogou a então vigente Constituição de 18 de janeiro de 1946. Segundo Pedro Lenza (2010), a nova Carta concentrou o poder no âmbito federal esvaziando a competência dos estados e municípios, conferindo amplos poderes ao presidente da república. Apesar de estabelecer em seu artigo 1º que o Brasil era uma república federativa, sob regime representativo, para Lenza (2010), o que se percebeu na prática foi um duro “golpe” ao federalismo, estando mais próximo de um estado unitário.

No campo educacional, a CF/67 estabelecia em seu artigo 8º, XVII, “q”: que era competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e o artigo 8º, XIV, estabelecer planos nacionais de educação e de saúde. O tema é tratado de forma mais específica no título IV intitulado “Da Família, da Educação e da Cultura”, abordando nos artigos 168 e 169, especificamente sobre educação:

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade

pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1967).

A Constituição de 1967 no âmbito educacional trouxe normas de caráter mais geral, como regulação da extensão e da competência de cada ente federativo, deixando para as legislações infraconstitucionais estabelecerem as regras mais específicas. Vale destacar que o artigo 168º, § 3º, II, dispunha que a legislação do ensino deveria adotar o ensino dos sete aos quatorze anos obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais, tema esse que foi regulamentado pela lei n.º 5.962/71.

A lei n.º 5.692/71 foi promulgada em um contexto de vigência do Ato Institucional n.º 5, decretado em 13 de dezembro de 1968. O AI-5 já em seu preâmbulo outorgou ao Presidente da República a possibilidade de “decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais”.

Para muitos autores, o AI-5 inaugurou uma nova fase do regime militar. Segundo Napolitano (2014, p. 68), o ato inaugurou os “anos de chumbo” e “neste período, a tortura, os desaparecimentos de presos políticos, a censura prévia e o cerceamento do debate político-cultural atingiram seu ponto máximo nos vinte anos que durou a ditadura brasileira”.

O AI-5, em seus doze artigos, cerceava várias garantias básicas do congresso e da população, com a possibilidade de decretar recesso do Congresso Nacional e demais instâncias do legislativo até mesmo fora do estado de sítio, permitia ao poder executivo legislar sem nenhum tipo de fiscalização (artigo 2º e § 1). O presidente também poderia decretar intervenção federal nos Estados e Municípios, sem observância das limitações constitucionais (artigo 3º), além de poder suspender direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos, e além de cassar mandatos eletivos em qualquer instância (artigos 4º e 5º). E o AI-

5 também suspendeu a garantia de *habeas corpus* para crimes políticos ou contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular (artigo 10º).

### 2.3 A Teoria do Capital Humano e a reforma

Alguns debates sobre o cenário educacional na ditadura militar consideram que a reforma educacional promovida pela lei n.º 5.692/71 foi fortemente influenciada pela Teoria do Capital Humano e pelo tecnicismo. Segundo Biccás e Freitas, a Teoria do Capital Humano, elaborada por Theodore Schultz, passou a fundamentar o planejamento educacional em vários países, inclusive no Brasil, principalmente após o estabelecimento de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development*, mais conhecidos como acordos MEC-USAID (BICCÁS; FREITAS, 2009).

Autores como Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Jr. (2008) defendem que o tecnicismo foi adotado como ideologia oficial do Estado brasileiro durante o governo militar. Para eles, isso implicava em estabelecer um governo de técnicos, para fortalecer o Poder Executivo; e se pautando no campo administrativo pelo primado do econômico sobre aspectos políticos e sociais. Segundo ainda os autores (2008), no campo educacional, o que prevaleceu foi a Teoria do Capital Humano de Theodore W. Schultz.

Segundo Bittar e Ferreira Jr. (2008), para Schultz a instrução e educação eram valores sociais de caráter econômico, logo estes seriam “bens de consumo” permanentes e de longa duração, com os quais não poderiam ser poupados investimentos. Ainda segundo os autores (2008), para os adeptos dessa perspectiva, a educação alavancava a produtividade econômica e transfigurava o trabalhador em capitalista, proprietários de bens simbólicos metamorfoseados em “capital humano”.

A partir da década de 1970, a Teoria do Capital Humano ganhou destaque como uma teoria do desenvolvimento econômico. O investimento em educação, com foco nos indivíduos, era visto como a fórmula para solucionar esses problemas (BICCÁS; FREITAS, 2009). A Teoria do Capital Humano defendia que o conhecimento era um bem agregado ao sujeito trabalhador, nele a pobreza era culpa dos indivíduos, que não fizeram por merecer uma situação melhor ou não souberam fazer escolhas profissionais melhores. No plano macroeconômico, as nações desprovidas de desenvolvimento econômico seriam responsáveis por esta situação, como resultado histórico da ausência de investimentos corretos e adequados (BICCÁS; FREITAS, 2009).

Segundo José Rodrigues (1997), a Teoria do Capital Humano responsabilizava a falta de investimentos suficientemente adequados na educação, pelas pessoas e nações, pelos problemas sociais advindos do capitalismo e pelo subdesenvolvimento dos países. Ainda para o autor (1997), a Teoria do Capital Humano propunha um fomento do investimento nacional na educação, com ênfase na formação profissional, e isso levaria a uma aceleração do crescimento econômico e um aumento da renda do país. Nesse sentido, segundo Rita M. Frattini (2011), o regime militar tomou como base de suas políticas educacionais o ideário nacional-desenvolvimentista baseado nessa teoria. A educação era vista como investimento no fator humano, pois era considerada preparada para gerir recursos humanos para o desenvolvimento econômico do país. Essa visão economicista da educação relacionava qualificação, força de trabalho e crescimento econômico de forma direta, pois acreditava que elevando o nível de escolaridade elevaria o aumento da produtividade do indivíduo, e isso aumentaria a renda do trabalhador e, conseqüentemente, isso conduziria ao desenvolvimento econômico nacional.

A Teoria do Capital Humano foi fortemente relacionada como base teórica da reforma, pois esta investiu de forma maciça na formação profissionalizante em âmbito do ensino básico, tornando essa modalidade de ensino obrigatória a todos os alunos do ensino secundário. Analisaremos esse viés da reforma mais profundamente, a seguir, mas antes precisamos compreender como a reforma foi gestada e quais os principais pontos que foram reformados no sistema escolar.

Em 1969, o ministro da educação do governo Costa e Silva nomeou um grupo de trabalho para atualizar a legislação dos dois primeiros níveis de ensino, mas devido a problemas de ordem macroestrutural e conflitos intensos na cúpula do poder os trabalhos estagnaram (FREITAG, 1979). Já no governo de Médici e na gestão de Jarbas Passarinho no MEC, os trabalhos foram retomados por um grupo de dez membros, com um prazo de sessenta dias para apresentar um projeto de lei que atualizasse e expandisse a lei referente ao ensino básico (FREITAG, 1979).

Segundo Leisa Ribeiro, em 20 de maio de 1970, “o decreto n.º 66.600, incumbiu um Grupo de Trabalho (G.T.) da elaboração do anteprojeto de lei que deveria presidir à expansão do ensino de 1º e 2º grau” (RIBEIRO, 2007, p. 40). Esse grupo era constituído pelo ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho, Pe. José Vasconcelos, Valnir Chagas, Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires (RIBEIRO, 2007). Jarbas Passarinho submeteu o anteprojeto à consideração do presidente em 30 de março de 1971.

De acordo com Rosa Fátima de Souza, a lei foi aprovada no Congresso Nacional em regime de urgência, prescindindo da discussão com a sociedade civil, que se encontrava desmobilizada e silenciada pelo regime autoritário (SOUZA, 2008). Assim, em 11 de agosto de 1971, o Congresso Nacional sancionou a lei n.º 5.692 que reformava o ensino de 1º e 2º graus.

#### 2.4 A lei n.º 5.692/71

A lei n.º 5.692/71 possuía oitenta e oito artigos, divididos em oito capítulos, tendo cada capítulo um tema, sendo eles: do ensino de 1º e 2º graus (artigos 1º a 16º), do ensino de 1º grau (artigos 17º a 20º), do ensino de 2º grau (artigos 21º a 23º), do ensino supletivo (artigos 24º a 28º), dos professores e especialistas (artigos 29º a 40º), do financiamento (artigos 41º a 63º), das disposições gerais (artigos 64º a 70º) e das disposições transitórias (artigos 71º a 88º).

O seu primeiro capítulo, destinado ao ensino de 1º e 2º graus, já apresentava em seu primeiro artigo qual era o objetivo geral da educação: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

E era também em seu artigo 1º, § 1º, que a lei apresentava a grande reforma de estrutura do sistema educacional ao afirmar que “para efeito do que dispõe os artigos 176º e 178º da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau”. Posteriormente, nos capítulos dois e três, em sete artigos, era explicado a estrutura dos ensinos de 1º e 2º graus.

Ainda no primeiro capítulo, a lei tratava de como seria a reorganização dos estabelecimentos de ensino, que dependeria de regimento próprio a ser definido pelos órgãos próprios de cada sistema de ensino (artigos 3º e 4º). Tal reorganização era necessária uma vez que a estrutura do ensino fora modificada, estendendo a duração do ensino básico obrigatório.

Além disso, o artigo 5º da lei n.º 5.692/71 trazia que os currículos seriam compostos por um núcleo comum e obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender as peculiaridades locais. Caberia ao Conselho Federal de Educação fixar as matérias relativas ao núcleo comum, e aos Conselhos Estaduais de Educação relacionar quais matérias poderiam ser escolhidas por cada estabelecimento para constituir a parte diversificada.

O artigo 7º incluía como obrigatórias as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos

estabelecimentos de 1º e 2º graus, sendo ensino religioso facultativo. Outros artigos do capítulo tratavam de questões mais cotidianas, como transferência de alunos, questão dos alunos com deficiência, a duração do ano letivo, regimento e rendimento escolar. Merece destaque o artigo 10º, que enunciava que seria instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade, uma vez que no arquivo onde se encontra nossa fonte foi encontrado um considerável volume de material relativo à orientação educacional, o que parece que foi muito relevante para a reforma.

O capítulo dois tratava do ensino de 1º grau, e dispunha que “o ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente” (artigo 17º) e que este teria a duração de oito anos letivos, e compreenderia, anualmente, pelo menos setenta e duas horas de atividade (artigo 18º). A idade mínima para o ingresso no ensino de 1º grau era de sete anos (artigo 19º) e este era obrigatório dos sete aos quatorze anos (artigo 20º).

O ensino de 2º grau era tratado no capítulo três, e trazia no artigo 21º e parágrafo único que este se destinava à formação integral do adolescente, e que para o ingresso “exigir-se-á a conclusão do ensino de primeiro grau ou estudos equivalentes”. O artigo 22º estabelecia que “o ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto em cada habilitação (...)”. E o artigo 23º estabelecia em suas alíneas “a” e “b” que a conclusão da terceira série do ensino de 2º grau habilitaria o prosseguimento de estudos em grau superior, e que os estudos correspondentes à quarta série do 2º grau poderiam ser aproveitados, quando equivalentes, em curso superior da mesma área ou de áreas afins.

Segundo Freitag, as inovações trazidas pela Reforma poderiam ser resumidas em três tópicos:

1. Extensão definitiva do ensino primário obrigatório de 4 a 8 anos (art. 18), gratuito em escolas públicas (art. 20), e conseqüentemente redução do ensino médio de 7 para 3 a 4 anos (art. 22). O ciclo ginasial fica, portanto, absorvido pelo ensino primário, tornando-se obrigatório para todos.
2. Profissionalização do ensino médio (antigo 2º ciclo do ensino médio) (art. 4; §§ 1 a 5, a art.10) garantindo ao mesmo tempo continuidade e terminalidade dos estudos.
3. Reestruturação do funcionamento e o ensino no modelo da escola integrada, definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas de escolha do aluno. (FREITAG, 1979, p. 92).

Segundo Jorge Nagle, em seu livro *A reforma e o ensino* publicado em 1973, a lei n.º 5962/71 tinha um significado importante no panorama educacional brasileiro, pois, suas diretrizes se ajustavam perfeitamente às diretrizes da Reforma do ensino superior à lei n.º 5.540/68, formando um conjunto harmonioso de normas regulamentadoras (NAGLE, 1976).

Para o autor (1976), a maior desigualdade do sistema anterior, e que foi sanada pela n.º 5.692/71, era a distinção escolar do aluno na escola média (1976, p.17-18):

Isso queria dizer que, de acordo, com o caminho escolhido pelo aluno, ou que o aluno, por condições diversas, era obrigado a escolher, ficavam demarcadas as suas possibilidades de prosseguimento dos estudos (destinação escolar) e o seu futuro *status* na sociedade (destinação social). Se o aluno, egresso da escola primária, dirigia-se para a escola secundária, estavam de antemão determinadas suas possibilidade de prosseguir seus estudos em grau superior; quando se dirigia para a escola profissional, estava impedido de dar mais esse passo. Essa situação configurava o dualismo do sistema escolar (...). A escola profissional era tida como a escola para o povo, para os desafortunados.

Nagle (1976) defendia que a nova legislação (lei n.º 5692/71) eliminaria essa organização por compartimentos e estaques, típicas da antiga legislação. E esse fato colaboraria para tornar o sistema escolar, incluindo educação básica e superior, mais coeso. Para Nagle (1976), passaria a existir uma doutrina e medidas que unificariam o conjunto de escolas de 1º, 2º e 3º graus, com unidade e coesão. Para o autor (1976), com o novo sistema todos tinham o mesmo direitos às mesmas oportunidades, e estas eram as mesmas porque existia apenas uma escada para a escolarização.

Vale destacar que a obra de Nagle foi produzida logo após a promulgação da lei n.º 5.692/71, ainda em meio ao seu processo de implementação, tornando-se assim uma importante fonte que evidenciava qual era o clima no período em relação à reforma. Na nota explicativa da segunda edição de 1976, o autor indicava que o objetivo de sua coleção era preencher o que ele considerava falhas e deformações na biblioteca pedagógica brasileira, além de contribuir para a análise e soluções de problemas que desafiam o pessoal ligado à educação (NAGLE, 1976).

O autor segue informando (1976) que a equipe escolar era um público que tinha suas demandas pouco consideradas nos movimentos de aperfeiçoamento e remodelação da educação escolar, mesmo sendo sobre os quais recaía a maior responsabilidade na efetivação das reformas. Segundo Nagle (1976), toda escola brasileira que atendia a clientela de 7 aos 18 anos se encontrava diante de um conjunto de problemas, os mais complicados, devido ao aparecimento da lei n.º 5.692/71. A posição da equipe escolar seria um fator importante para o êxito da reforma (NAGLE, 1976). Sua obra pretendia fornecer recursos para o planejamento das tarefas que englobavam no nível técnico pedagógico, e era destinada à equipe escolar e que apresentaria um apanhado geral dos princípios orientadores da reforma (NAGLE, 1976).

Na perspectiva de Souza (2008), uma das modificações mais importantes instituídas pela Reforma foi a ampliação da escolaridade obrigatória e a tentativa de eliminação da

dualidade do sistema educacional mediante a implantação de uma única escola de 1º e 2º graus. O ensino de 1º grau passou a ser obrigatório, e ter duração de oito anos. O ensino de 2º grau teria duração de três ou quatro anos, unificando o secundário e os técnicos (SOUZA, 2008).

A reordenação das séries e a ideia de uma única escola que unificasse todo sistema de ensino de 1º e 2º graus simplificava a estrutura educacional e atendia às reivindicações de extensão da escolaridade obrigatória e a maior articulação entre os ramos de ensino. Contudo isso abalou significativamente os modos de compreender e praticar o ensino, impactando nas representações sociais sobre a escola pública e a cultura escolar, segundo Souza (2008). Segundo ainda a autora, as escolas de primeiro grau ao se integrarem com o ginásio precisaram instituir uma nova concepção de escola fundamental destinada à formação de jovens e adolescentes (SOUZA, 2008).

Souza (2008, p. 268-269) afirma que essa nova escola reuniria realidades diferentes:

Essa escola reuniria, em realidade, culturas profissionais historicamente diferenciadas – os professores primários e os professores secundaristas – com níveis diversos de formação e salários, status e modos próprio de exercício do magistério. Demandava também a articulação, a adaptação do espaço à clientela escolar e adequação da estrutura administrativa e pedagógica da escola para o atendimento de um grande número de alunos.

Outra mudança trazida pela lei n.º 5.692/71 foi a organização curricular. A Reforma, segundo Souza, promoveu um “recrudescimento da centralização curricular” (SOUZA, 2008). Coube ao Conselho Federal de Educação determinar as matérias relativas ao núcleo comum em cada grau de ensino, e aos conselhos estaduais as matérias da parte diversificada, ficando assim em tese pouca autonomia para os professores. Tal disposição se encontrava prevista no artigo 4º da lei n.º 5.692/71.

Segundo o Parecer n.º 853/71 que fixava o Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º graus deveria ser estabelecido

Um núcleo comum de matérias, abaixo do qual se tenha por incompleta a educação básica de qualquer cidadão, deverá situar-se na perspectiva de todo o Conhecimento Humano encarado em suas grandes linhas. Afinal, do 1º grau à pós-graduação universitária, a educação sistemática é uma busca ininterrupta de penetração na intimidade desse Conhecimento a partir do mais para o menos geral, do menos para o mais específico. Apesar de que "o Saber é um só", a ponto de já constituir cediço lugar-comum a afirmação de que a sua compartimentagem ter sempre um efeito mutilador, a ninguém ocorreria apresentar um núcleo curricular sob o título único, por exemplo, de "Conhecimento". A solução contrária, igualmente inaceitável, é a que se tende a seguir com frequência, fixando matérias já tão restritas, por uma divisão mais ou menos arbitrária, que se torna impossível na prática a sua reinclusão no conjunto.

Daí a ideia de grandes linhas a partir das quais, já que nos compete formular apenas um mínimo, possamos chegar ao destaque de partes sem retirá-las funcionalmente do seu todo natural. Dentre as formas possíveis de visualizar as matérias segundo essa orientação, optamos pela classificação tríplex de (a) Comunicação e Expressão, (b) Estudos Sociais e (c) Ciências, paradoxalmente mais unificadora que a classificação dupla de Ciências e Humanidades, decerto por já resultar de sua integração (BRASIL,1971)

Ainda segundo o parecer, Comunicação e Expressão englobaria Língua Portuguesa; Estudos Sociais englobaria Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil; e Ciências englobaria Matemática e Ciências Físicas e Biológicas.

Disciplinas como História e Geografia deram lugar a Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, e eram utilizadas principalmente como canais de comunicação dos repertórios políticos governamentais. Souza ainda afirma que “o núcleo comum reforçava as tendências de simplificação do currículo da escolarização básica circunscrevendo-o ao mínimo necessário para o indivíduo adaptar-se às exigências da sociedade urbano-industrial e tecnológica” (SOUZA, 2008).

Biccas e Freitas destacam também a abolição definitiva dos exames de admissão, que vigoravam desde 1925. Para os autores, o impacto nas redes estaduais e municipais de ensino foi colossal, pois o número de matriculados ampliou-se gigantescamente (2009). Segundo Souza (2008), a implantação da reforma exigia uma reestruturação da rede de ensino, com ampliação das matrículas, adaptação dos estabelecimentos, formação de profissionais. Entretanto, a lei previu máxima racionalização dos recursos materiais e humanos, o que dificultaria a expansão.

A Reforma também abordava a educação de jovens e adultos, tratada no capítulo quarto, nos artigos 24º a 28º, o ensino supletivo tinha duas importantes finalidades:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (artigo 24, alíneas “a” e “b”).

O ensino supletivo poderia atender a necessidade de “iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos” (artigo 25º). O ensino supletivo abrangia todas as áreas da educação básica, desde o letramento, até a formação no ensino básico ou profissionalizante.

Outra inovação trazida pelo artigo 25º, §2º, era a possibilidade dos cursos supletivos serem ministrados “em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. Assim, os objetivos do supletivo se voltavam para a recuperação do atraso e atualização do presente e a mão de obra adequada para o projeto do desenvolvimento nacional (FREITAS *apud* FRATTINI, 2011, p. 79).

O capítulo acerca do ensino supletivo também previa um exame que habilitava os alunos ao prosseguimento de estudos em caráter regular ou habilitação profissional de 2º grau, quando realizados para esse fim. Isso encontra-se previsto no artigo 26º, §§ 1º a 3º.

Em seu quinto capítulo a lei tratava dos professores e especialistas que poderiam atuar em cada nível de ensino, e a habilitação mínima necessária para tal (artigo 30, §§ 1º a 3º).

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

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

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

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

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

A lei tratava ainda, de forma extensa, de como seria o financiamento da educação - capítulo IV, artigos 41º a 63º. Em seu artigo 41º estabelecia que: “a educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la”, ou seja, previa a educação como dever de todos. E previa também a gratuidade do ensino de 1º grau, dos sete aos quatorze anos, artigo 44º, sendo que nos níveis ulteriores a gratuidade só seria possível para quem provasse “falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas”.

Por fim, em seus capítulos sétimo e oitavo, a lei apresentava as disposições gerais e transitórias que regulavam questões pontuais sobre a aplicabilidade da lei. Os artigos 64º a 70º

traziam as disposições gerais e formavam o sétimo capítulo, e trazia algumas providências para o período de transição e reajustamento ao novo regime.

O último capítulo da lei, o oitavo, trazia as disposições transitórias e abarcava dos artigos 71º ao 88º. Entre as disposições transitórias, a lei previa nos artigos 77º e 78º, que não havendo professores com a habilitação necessária poderiam outros profissionais lecionar a título precário

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

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

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

Como a lei n.º 5692/71 não encontrava, na realidade brasileira, condições para sua execução imediata, foi inserido um artigo que instituía a implantação progressiva nos estados, o artigo 72º e seu parágrafo único dispunham que:

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, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata.

Parágrafo único. O planejamento prévio e o Plano Estadual de Implantação, referidos neste artigo, deverão ser elaborados pelos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino, dentro de 60 dias o primeiro e 210 o segundo, a partir da vigência desta Lei.

Para Nagle (1976, p. 86), esse dispositivo permitia que cada sistema de ensino dentro de suas possibilidades implantasse a lei, sem a necessidade das alterações propostas serem adotadas “de um dia para outro, sem um mínimo de condições para o seu sucesso”.

Entretanto, a lei previa normas para os estabelecimentos de 1º e 2º graus se ajustarem à nova forma escolar. O artigo 75º e seus incisos da lei n.º 5.692/71, que tratavam do ensino de 1º grau, dispunham que:

Art. 75. Na implantação do regime instituído pela presente Lei, observar-se-ão as seguintes prescrições em relação a estabelecimentos oficiais e particulares de 1º grau:

I - as atuais escolas primárias deverão instituir, progressivamente, as séries que lhes faltam para alcançar o ensino completo de 1º grau;

II - os atuais estabelecimentos que mantenham ensino ginásial poderão continuar a ministrar apenas as séries que lhes correspondem, redefinidas quanto à ordenação e à composição curricular, até que alcancem as oito da escola completa de 1º grau;

III - os novos estabelecimentos deverão, para fins de autorização, indicar nos planos respectivos a forma pela qual pretendem desenvolver, imediata ou progressivamente, o ensino completo de 1º grau.

Para o ensino de 2º grau, o “relatório do GT” esclarecia que o ajustamento era imediato, não existindo um mínimo para oferta de habilitações, os colégios poderiam continuar ministrando os cursos existentes, ampliando quando possível e conveniente (NAGLE, 1976).

A lei foi assinada pelo então Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, seu Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, e Júlio Barata, Ministro do Trabalho e Previdência Social, entrando em vigor na data de publicação.

Como pudemos observar, a lei n.º 5.692/71 trouxe várias mudanças em relação a sua antecessora, a lei n.º 4.024/61, alterando muitas estruturas do ensino, aumentando os anos de escolaridade obrigatória no ensino primário, eliminando barreiras na continuidade do ensino, e modificando a estrutura de formação do ensino secundário. Nesse sentido, cabe agora problematizar como o estado mineiro se organizou para efetivar essas mudanças em seu sistema escolar.

Para compreendermos melhor a Reforma no estado de Minas Gerais, foi necessário entender a organização administrativa dos diversos órgãos que compunham o sistema de ensino de 1º e 2º graus, além de compreender melhor o local onde nossas fontes se encontram hoje, o arquivo “Bartolomeu Campos de Queirós”. O arquivo abrigou os documentos do já extinto *Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro*, que foi um polo regional de estudos educacionais entre as décadas de 1950 e 1980.

## 2.5 Minas Gerais na década de 1970

Minas Gerais é um estado localizado na região sudeste, possui um território de 586.852,35 km², considerado o segundo estado mais populoso, com 11.645.095 habitantes na década de 1970<sup>3</sup>. Segundo os economistas Junior Ruiz Garcia e Daniel Caixeta Andrade

---

3 Dados do IBGE, censo de 1970. Disponível em:

<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf=00>. Acesso em: 08 mar. 2020.

(2007, p. 161), a situação econômica mineira no início da década de 1970 podia ser caracterizada pelos seguintes elementos:

(i) infra-estrutura disponível (malha rodoviária e sistema de energia) e aparato institucional (BDMG, INDI, CDI e Fundação João Pinheiro – FJP5); (ii) abundância de recursos naturais (minerais, principalmente ferro); (iii) proximidade com São Paulo (principal centro dinâmico do país) e Rio de Janeiro; e (iv) posição geográfica favorável (ligação de São Paulo e da Região Sul com Brasília e com o Nordeste do país). Esses elementos colocavam Minas Gerais em posição bem adiantada em relação aos seus principais concorrentes (RS e PR) na atração dos investimentos internos e externos (públicos e privados).

Para os autores (2007, p. 161), nesse contexto favorável, ainda podia-se:

acrescentar os objetivos do II Plano de Desenvolvimento Nacional (II PND), os quais coincidiam com as principais características da economia mineira, materializados no desenvolvimento da indústria de bens intermediários e de capitais brasileira, onde se iniciaria um processo de desconcentração industrial. Neste sentido, a economia mineira se encaixava perfeitamente nos objetivos do II PND, principalmente pela sua base de recursos naturais, o que faz com que Minas Gerais consolide sua complementaridade à indústria paulista.

No campo político, Minas Gerais se aliou imediatamente ao golpe civil-militar de 1964, sendo que a polícia militar mineira, juntamente com o exército liderado pelo General Morão Filho, foram os primeiros a anunciar que estavam rebelados contra o governo federal (AZEVEDO, 2014).

No período de promulgação da lei n. 5.692/71 o governador do estado era Rondon Pacheco, advogado de formação, que atuou desde cedo na política, elegendo-se pela primeira vez em 1945. Rondon Pacheco foi adepto do golpe civil-militar que depôs João Goulart e se tornou membro da Aliança Renovadora Nacional (Arena), chegando a ser presidente do partido. Em julho de 1970 foi escolhido por Médici como candidato oficial do Arena para o governo de Minas Gerais, eleição da qual saiu vitorioso. Seu programa de governo se iniciou em 15 de março de 1971 e seu plano de governo “propunha o desenvolvimento regional e a moralização administrativa e, para executá-lo, nomeou um médico para a Secretaria de Saúde, em engenheiro para a Secretaria de Viação e Obras Públicas, um economista para a Secretaria da Fazenda e um professor para a Secretaria de Educação”<sup>4</sup>.

O Secretário de Educação era o professor doutor Caio Benjamin Dias, médico formado pela Faculdade de Medicina de Minas Gerais, em 1936, que dedicou grande parte da

---

4 Cf. Alzira Alves de ABREU et al (coords.). Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. In: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/pacheco-rondon>. Acesso em: 11 fev. 2020.

sua carreira à atuação como docente no ensino superior mineiro. Em novembro de 1967 foi nomeado reitor da Universidade de Brasília (UnB). Durante sua gestão na reitoria, Caio Benjamim recebeu do Ministério das Relações Exteriores do Brasil a condecoração de Grande Oficial da Ordem do Rio Branco. Respondeu pela reitoria da UnB até março de 1971, quando foi designado secretário de Educação do Estado de Minas Gerais pelo governador Rondon Pacheco, cargo que ocupou até 1973<sup>5</sup>.

Após a saída de Caio Benjamin Dias em 1973, o cargo passou a ser ocupado por Agnelo Corrêa Vianna, pedagogo formado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Apesar das poucas informações disponíveis online sobre o Agnelo, pudemos verificar que ele foi o autor de um livro chamado *Educação Técnica*, publicado pela editora do Ministério da Educação e Cultura no ano de 1970 e atuou como diretor da atual Ultramig, antiga Universidade do Trabalho de Minas Gerais.

Segundo Rezende (1993), Rondon Pacheco deu continuidade às reformas administrativas iniciadas no governo anterior, criando o Sistema Educacional de Planejamento que tinha como objetivo principal o planejamento em todos os níveis da administração pública. Para a autora (1993), a ideia de modernização da escola não era só um instrumento de política governamental, mas também de política econômica, uma vez que o Plano Mineiro de Desenvolvimento Econômico e Social (PMDES) de 1969<sup>6</sup> tinha orientações explícitas para a área educacional, entre elas, as que indicavam a necessidade de formação de técnicos de nível médio conjugada às necessidades ocupacionais do setor produtivo.

Rezende (1993) apresenta uma citação do então governador Rondon Pacheco afirmando que a política educacional de seu governo constituía uma infraestrutura básica do desenvolvimento econômico e social, que era sua preocupação fundamental. Nesse campo era necessário “renovar inovando, através da regulamentação, da execução e fiscalização dentro da Pedagogia Científica, da racionalização administrativa e dos reclamos da profissionalização da nossa época” (PACHECO *apud* REZENDE, 1993, p.36). Para a autora (1993), o governador evidenciava, nesse discurso, elementos importantes que foram se incorporando aos discursos dos governantes nesse período.

A ideia de intervenção direta sobre a área educacional, através da “regulamentação”, da “execução” e da “fiscalização” que apontam a necessidade da formação de um

---

5 Cf. Alzira Alves de ABREU et al (coords.). Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. In: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/dias-caio-benjamin> Acesso em: 11 fev. 2020.

6 Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Minas Gerais, o referido plano de 1969 não foi encontrado para consulta.

*corpus* burocrático especializado e treinado, garantidor da racionalização administrativa e a ideia da Pedagogia Científica que erige da Pedagogia como ciência, proclamando um pretense caráter neutro e apolítico (...).

A autora (1993) assinala, ainda, que na busca por esses objetivos o governador criticava a estrutura da Secretaria de Educação pela “excessiva centralização das decisões e pela ausência de um quadro de pessoal técnico e especializado para o trato científico dos problemas da educação” (PACHECO *apud* REZENDE, 1993, p. 36). Ainda segundo a autora (1993, p. 36-37), a proposta do governador era separar o

(...) processo de planejamento das atividades de execução, propondo a descentralização das atividades, nas quais órgãos superiores são liberados das funções executivas, dedicando-se à tarefa maior de planejar, dirigir, coordenar, acompanhar e avaliar os resultados, devendo a atividade de execução ser assumida pelas Delegacias Regionais de Ensino, isto é, pelos professores.

Rezende (1993, p. 38) afirma também que a reestruturação da Secretaria de Educação “serviu para que fossem desalojados dos seus cargos de direção, principalmente nas Delegacias Regionais de Ensino, os aliados da classe política tradicional, substituindo-os por ‘técnicos’ mais afinados com a nova filosofia governamental”. Os técnicos educacionais passaram a desempenhar um importante papel político, uma vez que os projetos que estes elaboravam criavam a ilusão de um trabalho eficiente e descentralizado (REZENDE, 1993).

O trabalho dos técnicos no planejamento educacional, segundo Rosario Genta Lugli e Vivian Batista da Silva (2014, p. 243), na produção e circulação de conhecimentos pedagógicos a partir dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, “foram apresentadas como base imprescindível para a condução de políticas educativas, tendo em vista as características da moderna sociedade industrial, superando a ineficiência e a improvisação, assinaladas como marca dos momentos anteriores”. Para as autoras (2014) a educação era vista como pertencente ao passado subdesenvolvido e pretendia superar os índices de exclusão escolar, uma vez que as estatísticas da época mostravam uma inadequação dos métodos que se vinham utilizando até o momento. Todo esse quadro indicava a necessidade de uma outra forma de pensar a educação e, por conseguinte, uma nova forma de pensar o trabalho docente, e isso era demonstrado pelos artigos publicados na revista *Pesquisa e Planejamento* e constituía um discurso comum aos pesquisadores vinculados aos CRPES (LUGLI; SILVA, 2014).

Conforme Lugli e Silva (2014), podemos observar como as análises feitas por técnicos ganharam força no período, sendo considerado o principal discurso válido quando se tratava de educação. Desse modo, o trabalho dos técnicos se relacionava com os especialistas das

Universidades, que produziam conhecimentos sobre educação. Desse modo, esses saberes especializados se sobrepunha ao saber produzido pelo professor do ensino básico, pois era preciso ensina-los a planejar.

À Secretaria de Educação coube a tarefa de implementar projetos que viabilizassem a reforma do ensino, e para isso foi promulgado sete resoluções que criaram grupos de trabalho que deveriam num prazo de dez dias apresentar o esquema para implementação em diversas áreas, como o projeto do estatuto do magistério, a carta escolar, a reestruturação do Conselho Estadual de Educação, o projeto do programa de ensino, a reforma administrativa da SEE e das delegacias de ensino, além da implantação e implementação do ensino de 1º e 2º graus (REZENDE, 1993).

Segundo Rezende (1993, p. 39), empenhada com a implantação da reforma em 1972,

A Secretaria de Educação mobilizou mais de duzentos e cinquenta professores oriundos de diferentes zonas do Estado, promovendo um seminário que tinha por objetivo o treinamento dos responsáveis pelo sistema de ensino, não só aqueles ligados à rede estadual como também os da rede municipal. O que se esperava dessa intensa mobilização era a agilização do processo de implantação da nova legislação.

Nesse sentido, “ainda em 1972 (D.O./M.G., 24/2/72), o secretário anunciava que a reforma seria implantada por etapas, uma vez que eram necessárias medidas que adequassem o funcionamento de todos os órgãos envolvidos à nova legislação federal” (REZENDE, 1993, p. 64). A reforma implicaria também na reestruturação da SEE a fim de compatibilizar a legislação de ensino com as diretrizes da lei n. 5.692/71, que demandava um intenso programa de treinamento e reciclagem de pessoal administrativo e dos professores (REZENDE, 1993).

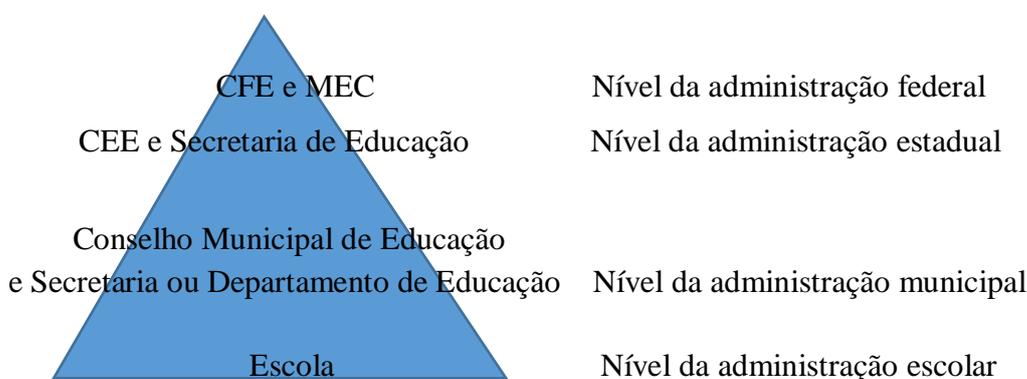
A partir da reforma foi criada uma “Assessoria de Planejamento e Coordenação” com a finalidade de planejar, orientar e coordenar pesquisas, assim como assessorar a política educacional e seu desenvolvimento em vários órgãos (REZENDE, 1993). Cabia a essa nova Assessoria reformular a estrutura do sistema e imprimir o processo de racionalização às medidas que afetassem o crescimento e a produtividade da escola (REZENDE, 1993). A renovação da equipe de delegados regionais constituiu o primeiro passo para a descentralização administrativa do sistema e permitiria à SEE exercer sua função primordial de agência normativa, estimuladora e orientadora da expansão e melhoria da rede escolar (REZENDE, 1993).

Para Rezende (1993, p.66), a política educacional em Minas envolvia: “a) a remodelação da estrutura dos órgãos administrativos e normativos; b) nova dimensão pedagógica; c) racionalização na aplicação de recursos”.

## 2.6 O Conselho Federal de Educação (CFE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE)

Loyde A. Faustini, em *A estrutura administrativa do ensino de 1º e 2º graus*<sup>7</sup>, destacava que o sistema escolar brasileiro possuía uma hierarquia de autoridades e de repartições em seus diferentes níveis de ação e com suas funções bem definidas. O autor (1973) comparava o sistema hierárquico a uma figura piramidal, com a autoridade no topo em número reduzido e os subordinados em níveis cada vez maiores, conforme a ilustração a seguir:

Figura 01 - Níveis da administração escolar



Fonte: FAUSTINI, 1973, p.95.

De acordo com Faustini (1973), era preciso considerar a filosofia e a política administrativa adotada pelo Governo Federal, e que a Reforma seria a “tomada de algumas posições preliminares relativas aos problemas de organização propriamente ditos. É a conceituação de governo que se deseja praticar”<sup>8</sup> (BELTRÃO *apud* FAUSTINI, 1973, p. 95). Os princípios que orientavam as atividades da administração pública eram: planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competência e controle, em outras palavras, as ações governamentais deveriam obedecer um planejamento que visasse o desenvolvimento socioeconômico do país (FAUSTINI, 1973).

7 O texto foi publicado no livro *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*, de 1973, sob a organização de Moisés Brejon. Segundo apresentação do organizador, o livro tinha o objetivo de oferecer aos interessados nos problemas de estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus textos úteis e significativos sobre o tema. O organizador destacava ainda como a obra era pioneira ao tratar do tema, vez que a lei 5.692/71 havia sido publicada há pouco tempo. Segundo o livro, Loyde A. Faustini era professor assistente do departamento de administração escolar e economia da educação” sem especificação da instituição.

8 Trecho de uma palestra grava e publicada na revista *Reforma Administrativa Federal* proferida pelo Sr. Hélio Beltrão.

Para a presente pesquisa abordaremos de forma mais específica somente a estrutura e o funcionamento do Conselho Federal de Educação, do Conselho Estadual de Educação e das Secretarias de Educação, uma vez que tiveram um papel mais atuante no nosso objeto de estudo.

O Conselho Federal de Educação (CFE) foi instituído pela lei n. 4.024/61. A intenção era criar um conselho técnico para tratar dos assuntos educacionais, ideia que ganhou força já na década de 1930 e se justificava com a ideia de que políticas públicas, nesse caso educacionais, deveriam ser implantadas por técnicos isentos de interesse político (ROTHEN, 2004). Segundo José Carlos Rothen (2004), o CFE assumiu uma postura de abster-se de propor normas legais para a educação até 1966. Entretanto, esse possuía em seu regimento interno, instrumentos que o possibilitavam legislar, sendo eles: pareceres, que seriam proposições onde as Câmaras e Comissões se pronunciariam sobre matérias a elas submetidas, resoluções aprovadas pelo plenário do Conselho e eram atos de caráter normativos firmados pelo presidente, indicações que eram de iniciativa dos próprios conselheiros que poderiam vir acompanhadas de propostas e resoluções e por fim, os estudos especiais que não possuíam caráter normativo, sendo ou por iniciativa dos próprios conselheiros ou por solicitação das Câmaras ou pelo plenário a um conselheiro ou comissão constituída de membros do conselho (ROTHEN, 2004).

Rothen (2004) afirma que havia uma consciência por parte dos conselheiros de que a função do CFE transcendia a instância meramente consultiva, e também que o papel do CFE era normatizar mediante manifestações do Conselho, que geravam jurisprudências e possibilitavam a adaptação das normas às situações de fato. Com o golpe de 1964, o CFE não foi dissolvido e nem sua atuação “legislativa” através da edição de jurisprudências diminuiu (ROTHEN, 2004). Para Maria do Carmo Martins (*apud* ROTHEN, 2004, p. 4), o Conselho não se apresentava como um problema para o governo militar, sua estrutura foi mantida no período e utilizada para que as Reformas Universitárias e de 1º e 2º graus alcançassem plenamente seu objetivo.

Segundo Maria do Carmo Martins (2000, p. 3), durante as reformas educacionais de 60 e 70, coube ao CFE “fixar o núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º, bem como estabelecer e formular Indicações e Pareceres sobre a doutrina do currículo na lei n. 5.692/71”. A autora (2000, p. 3-4) segue pontuando que o CFE

foi responsável pela elaboração de uma série de documentos normalizadores da reforma, foi responsável por interpretar a lei básica, responder aos vários representantes do setor educacional sobre problemas com a implementação da

reforma e acabou por transforma-se num agente privilegiado em buscar, ele mesmo, transformar a realidade educacional do país por meio de intervenções diretas.

Martins (2000) considera que o Conselho foi responsável por estabelecer um discurso sobre educação, aumentando ou diminuindo a capacidade de legitimação sobre várias ciências e difundindo por meio dos currículos prescritos uma cultura escolar.

Outras funções inerentes ao CFE era autorizar os estabelecimentos de ensino que poderiam oferecer outras habilitações profissionais que não existissem nos currículos previamente estabelecidos, decidir sobre questões suscitadas pelas transações do regime anterior, promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino, adotar ou propor modificações e medidas que visassem a expansão e aperfeiçoamento do ensino, estimular a assistência social e escolar, entre outros (FAUSTINI, 1973).

Durante os anos 60 e 70, os poderes dos conselheiros, nomeados pelo presidente, eram bastante abrangentes, suas funções eram consideradas de “relevante interesse nacional”. Os Conselhos Estaduais possuíam funções semelhantes, mas a lei deixava a cargo do governo estadual estabelecer suas especificidades (MARTINS, 2000).

Para ocupar o cargo de conselheiro era necessário que a pessoa possuísse “notável saber e experiência em matéria de educação”. Mas, durante o governo militar, como era necessário ter mais controle sobre o CFE, devido a sua autonomia decisória, esse controle ocorreu por meio de incorporação de novos membros ao conselho. Houve uma modificação quanto à necessidade dos membros possuírem competência específica em educação, para os militares era necessário apenas que os membros nomeados estivessem em acordo com suas diretrizes (MARTINS, 2000).

Em âmbito estadual existiam os Conselhos Estaduais de Educação, que desempenhavam função normativa e as Secretarias de Educação, com função executiva (FAUSTINI, 1973). Os Conselhos Estaduais de Educação tinham uma estrutura muito semelhante ao Conselho Federal de Educação, entretanto, foram regulados por leis próprias em cada estado. Mas de maneira geral cabia a estes: estabelecer normas para o regimento interno dos estabelecimentos de ensino, relacionar as matérias da parte diversificada do currículo dentre as quais cada estabelecimento poderia escolher, aprovar os planos de estudos de estabelecimentos cuja as matérias não tenham sido relacionadas pelo Conselho, estabelecer normas para o tratamento especial de alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, assim como superdotados, baixar normas para cursos e exames do ensino supletivo e quais estabelecimentos devem realizá-los, autorizar experiências pedagógicas, assegurando a

validade dos estudos realizados, entre outras decisões de ordem mais prática relacionada ao cotidiano escolar.

Cabe destacar que era de competência do Conselho Estadual de Educação aprovar os planos de educação de seu Estado, conforme exigia o artigo 72º da lei n. 5.692/71 (FAUSTINI, 1973). As Secretarias de Educação Estaduais eram os principais órgãos responsáveis por executar a política educacional estabelecida, em conformidade com as normas traçadas pelos Conselhos Estaduais, em geral estas possuíam departamentos especializados que cuidavam do ensino de 1º e 2º graus (FAUSTINI, 1973).

Para Nagle (1976), ao prever dois órgãos normativos, em níveis Federal e Estadual, a LDB de 1961 revelava sua intenção em descentralizar a elaboração do disciplinamento da educação escolar e, conseqüentemente, a possibilidade de orientação diversificadora de origem regional. “Já havia aí, objetivamente proposta, uma fórmula de distribuição de competências quanto às obrigações e direitos” (NAGLE, 1976, p. 22). Segundo o autor (1976), havia um regime de concorrência de competências legislativas. A União, por meio do Conselho Federal de Educação, e os Estados pelos seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação, repartiam o poder sobre o controle legislativo do processo educacional. A lei n. 5.692/71 manteve esse princípio de descentralização, mas especificou quais assuntos eram de competência de cada órgão do âmbito federativo, estadual, federal e até mesmo estabelecimentos escolares (NAGLE, 1976).

Nagle (1976) procurou explicar como funcionava essa descentralização, exemplificando que duas escolas congêneres poderiam ter seus currículos plenos diferentes, desde que atendessem às prescrições do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de Educação. Como exemplo temos o caso de escolas de 1º grau, o Conselho Federal fixava o núcleo comum do currículo e o Conselho Estadual a parte diversificada, cabendo às escolas escolher as matérias da parte diversificada, bem como incluir matérias não relacionadas por esse órgão (NAGLE, 1976).

## 2.7 O Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro (CRPEJP)

Um órgão que foi muito atuante nos debates sobre educação e, no caso dessa pesquisa, fundamental para a análise da implantação e implementação da reforma promovida pela lei n. 5.692/71 foi o *Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro (CRPEJP)*.

Em 28 de dezembro de 1955, pelo decreto nº 38.450, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, sediados no Rio de Janeiro, então capital federal, e os Centros

Regionais de Pesquisas Educacionais, sediados em Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul. Esses eram órgãos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (ARAUJO e GUIMARÃES, 1986).

Segundo Xavier (2007, p. 99), os

núcleos regionais de organização e orientação de estudos científicos, que visavam a fins práticos, voltados para a reformulação das políticas educacionais e para a preparação de quadros profissionais da educação, ao mesmo tempo em que idealizavam uma inédita parceria entre educação e ciências sociais. Essa estratégia fundamental e constitutiva do projeto político de Anísio Teixeira tinha a pretensão de promover um deslocamento do olhar sobre a escola e estabelecer novos vínculos entre educação e sociedade, entre educadores e cientistas sociais, entre planejamento educacional e desenvolvimento do País.

Em Belo Horizonte, o *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais* (CRPE/MG) foi criado em 11 agosto de 1956, vinculado ao INEP. Conforme Xavier (2007, p. 125), inicialmente, o objetivo do Centro Regional era:

produzir estudos e pesquisas para fundamentar a reconstrução educacional do estado e do País. Também era sua tarefa produzir estudos sobre temas relacionados à formação e aperfeiçoamento do magistério, treinar professores e especialistas e realizar demonstrações práticas de novos métodos e técnicas de ensino, de forma a tornar o magistério menos empírico e mais científico.

Entretanto, como pontua Xavier (2007, p.130,131):

Sabe-se que, à revelia dos idealizadores do projeto CBPE, os Centros Regionais desenvolveram suas atividades tendo em vista concepções e interesses que organizaram a sua existência no âmbito regional. No caso de Minas Gerais, não há como desconsiderar que o vínculo estabelecido com a Secretaria de Educação configurou uma relação de compromisso do Centro com o programa do governo do Estado, um dado determinante na definição das suas condições operacionais e dos propósitos do seu plano de trabalho. Assim o que se verifica ao longo do período 1956/1966 é que, para além da elaboração de projetos de pesquisas, a ênfase da sua ação foi posta na organização e oferta de cursos de aperfeiçoamento destinados a professores, diretores, inspetores, supervisores e coordenadores de ensino. Os cursos foram organizados para atender demandas da Secretaria de Educação e do MEC/INEP, ajudaram não só a divulgar o nome da instituição, como favoreceram o estabelecimento de parcerias que corroboraram para consolidar outros projetos institucionais.

Tal fato se torna relevante para nossa pesquisa, uma vez que o então *Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro* participou ativamente junto aos órgãos da administração educacional mineiros na produção de estudos, na elaboração de estratégias e na conservação de materiais relativos ao processo de implantação e implementação da reforma educacional de 1971.

Em 1966, o CRPE/MG teve sua denominação alterada, por uma portaria, para *Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro* (CRPEJP), nome que permanece até 1973. Para Xavier (2007, p. 178), essa mudança de denominação é cheia de significados: “Pode-se dizer que, simbolicamente, a homenagem ao nome de João Pinheiro significava mais uma demarcação do caráter regional do empreendimento, apesar da sua subordinação administrativa à instância federal do INEP”.

Segundo Maria do Carmo Xavier (2006), com a promulgação da lei n. 5.692/71, o MEC centralizou suas atividades nos processos de divulgação dos aspectos da reforma educacional determinada pela lei e constituiu grupos de trabalhos encarregados da preparação de professores dos quadros técnicos profissionais para o atendimento às demandas de implantação do Ensino de 1º e 2º graus. Em 1973, o MEC transferia o CRPEJP do INEP para o Departamento do Ensino Fundamental, transformando o *Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro* em *Centro de Recursos Humanos João Pinheiro* (CRHJP), subordinado diretamente ao Departamento de Ensino Fundamental, órgão da então criada Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS).

Atualmente, os estudos produzidos pelo Centro João Pinheiro se encontram no arquivo da Biblioteca “Bartolomeu Campos de Queirós”, pertencente à Secretaria de Estado de Minas Gerais. O denominado internamente como “Projeto 17/04”, reúne os documentos referentes aos estudos da Reforma educacional implantada pela lei n. 5.692/71, conta com oitenta caixas de arquivo, subdivida em 824 pastas já catalogadas.

Apesar de autores como Xavier destacarem a regionalização do Centro, o “projeto 170/04”, por exemplo, contém vários estudos realizados pelo CRHJP/DEF, datados de 1975, denominados de “subprojeto de apoio técnico à implantação e implementação do currículo de ensino de 1º grau. Assistência técnica – relatório de atividades 73/75” de várias unidades federadas, como Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Fernando de Noronha, Goiás, Guanabara, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Roraima, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe.

Sobre a implantação e implementação da lei n. 5.692/71, foram encontrados inúmeros documentos e estudos que abordaram esse processo em outros estados da federação. Existe no arquivo uma grande quantidade de documentos referentes à implementação em Minas Gerais. Além dos documentos produzidos pelo próprio Centro, foram conservados documentos de outros órgãos da administração estadual, como a Secretaria de Estado de Educação, o

Conselho Estadual de Educação, a Câmara de Planejamento e Normas do Ministério da Educação e Cultura, entre outros documentos.

Nesse capítulo buscamos delinear o cenário político e educacional brasileiro e do estado de Minas Gerais, no contexto de mudanças estabelecidas pela reforma promovida pela lei n. 5.692/71. A partir desse panorama, nos próximos capítulos passaremos a análise das fontes encontradas na Biblioteca “Bartolomeu Campos de Queirós”, que nos permitiram conhecer o processo de implantação e implementação da reforma, por meio dos documentos produzidos pela SEE/MG e órgãos a ela relacionados.

### 3 OS PRIMEIROS DOCUMENTOS PRODUZIDOS POR MINAS GERAIS SOBRE A REFORMA E AS REPRESENTAÇÕES CRIADAS SOBRE A EDUCAÇÃO NO PERÍODO

Após a aprovação a lei n. 5.692/71, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais elaborou uma série de documentos com o objetivo de dar cumprimento ao seu artigo 72, parágrafo único, que dispunha sobre o “Planejamento Prévio” e o “Plano Estadual de Implantação”. Ambos deveriam ser elaborados pelos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino, sendo o “Planejamento Prévio” em 60 dias, e o “Plano Estadual de Implantação” em 210 dias, a partir da vigência da lei. Também foram produzidos outros documentos que discutiam a situação educacional no Estado e quais medidas eram necessárias para implantar a novo sistema.

Aqui serão analisados alguns documentos produzidos por órgãos vinculados ao governo de Minas Gerais, como a Secretária Estadual de Educação, o Conselho Estadual de Educação, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro, entre outras instituições. Neste capítulo vamos analisar os seguintes documentos: “**Planejamento prévio**” (1971), “**Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais**” (1972), “**Ordenação e sequência**” (197-) e “**A lei 5.692 e o atual contexto sócio-econômico brasileiro**” (197-), e algumas matérias e editoriais publicados na revista “**Criança e Escola**” entre 1971 e 1972.

Buscamos analisar as representações construídas sobre o antigo sistema educacional e as inovações que seriam constituídas pela reforma, além de buscar compreender como o estado mineiro se organizou, num primeiro momento, para implantar a reforma: quais medidas foram tomadas; os objetivos da reforma; qual população escolar seria atingida; os projetos elaborados para melhoria da rede escolar, entre outras medidas necessárias para implantação da lei n. 5.692/71.

#### 3.1 Representações sobre a escola e a Reforma

Vários documentos localizados no acervo do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro evidenciavam a tentativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais de construir uma representação sobre a educação existente antes de 1971 e as possibilidades de mudanças com a implantação da lei n. 5.692/71.

Ainda em 1971, na edição de agosto de setembro da revista “**Criança e Escola**”, produzida pelo CRHJP, n. 29, foi publicada uma entrevista, intitulada “Reforma de ensino: a expectativa do Brasil” com o professor Samuel Rocha Barros, membro de CEE/MG. Nessa entrevista Samuel abordava que a educação precisava ser incrementada rapidamente, pois dela se exigiria a formação de pessoal técnico, a quem cabia execução das importantes tarefas “(...) como intermediários entre os profissionais de nível superior e a grande massa trabalhadora que desempenham as ocupações de nível primário” (Criança e Escola, n. 29, p.45). Observamos aqui, mesmo antes de qualquer providência do governo mineiro para implantação da reforma, a perspectiva de uma educação voltada para a formação de técnicos como uma tarefa importante trazida pelo novo modelo educacional.

Em 12 de outubro de 1971 foi editado o primeiro documento que tratava da reforma, o “**Planejamento prévio**”, produzido pela Secretaria de Estado de Educação, pelo Conselho Estadual de Educação e pela Câmara de Planejamento e Normas. Esse foi o documento produzido para dar cumprimento ao artigo 72º, parágrafo único da lei n. 5.692/71.

Dentre os autores do documento, foi possível localizar informações dos seguintes professores<sup>9</sup>: Amaro Xisto de Queiroz, da CPN, fora catedrático de História Moderna e Contemporânea da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais e catedrático de História Geral do Colégio Municipal de Belo Horizonte<sup>10</sup>. Antônio Augusto de Melo Cançado, da CPN, era docente da Faculdade de Direito da Universidade Católica de Minas Gerais e da UFMG<sup>11</sup>. Emanuel Brandão Fontes, da CPN, era docente da UFMG<sup>12</sup>. Ana Maria Casasanta Peixoto<sup>13</sup>, coordenadora da Assessoria de Planejamento Educacional (APE) do CEE/MG, era docente da Faculdade de Educação da UFMG. Nilda Caetano da Silva Rocha Pereira, membro da APE do CEE/MG, era especialista de educação básica e professora na SEE/MG<sup>14</sup>. Sandra Azzi, membro da APE do CEE/MG, era professora da Faculdade de Educação da UFMG<sup>15</sup>. Maria

---

9 Não foi possível localizar informações de todos os elaboradores do documento, que incluiu ainda: Allison Pereira Campos, Manuel Casasanta, Bolívar Tinoco Mineiro, Samuel Rocha Barros, Wilton Cardoso, membros da Câmara de Planejamento e Normas do CEE/MG; Áurea Rita Murta, Eunice Maria Fontes Fróis, Lêda Pimenta de Pádua Zolini, Maria Laura de Queiroz, Neuza Maria Delgado de Paula, membros da Assessoria de Planejamento Educacional; e Enes Moreira Júnior, do Gabinete da SEE/MG (MINAS GERAIS, 1971).

10 Informações retiradas da dissertação de mestrado de Sonia Maria Gentilini (2001).

11 Informações retiradas do site: <https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/935>. Acesso em: 07 jun. 2020.

12 Informação retirada de Oliveira (2016).

13 Informação retirada do site: <http://sbhe.org.br/node/95>. Acesso em: 19 jun. 2020.

14 Informação retirada do site:

[http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/200697/caderno1\\_2018-05-04%207.pdf?sequence=1](http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/200697/caderno1_2018-05-04%207.pdf?sequence=1). Acesso em: 19 jun. 2020.

15 Informação retirada do livro **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**, organizado pelo INEP. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002257.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Ignez Saada Bedran Tambini<sup>16</sup>, membro da APE do CEE/MG, era professora da Faculdade de Educação da UFMG. Maria Luíza Almeida Cunha Ferreira, membro do Gabinete da SEE/MG, fora professora de psicologia educacional do PABAE e docente da Universidade Católica de Minas Gerais<sup>17</sup>.

Em suas páginas iniciais apresentava uma carta do presidente do CEE-MG, José Guerra Pinto Coelho, endereçada ao Secretário de Educação de Minas Gerais, Caio Benjamin Dias, anunciando que o documento encaminhado estava em acordo com o artigo 72º da lei n. 5.692/71, que exigia que os estados produzissem um planejamento prévio em oitenta dias após a aprovação da lei n. 5.692/71, e tinha como objetivo estabelecer bases para uma implantação progressiva de um sistema educacional integrado, que atendesse à necessidade do processo de desenvolvimento que dominava o país, e às exigências do progresso científico e tecnológico, característico do mundo contemporâneo.

Esse seria um documento inaugural da reforma em Minas Gerais:

Longo é o caminho a ser percorrer e que deverá ser vencido por etapas. Esta é a primeira. Significa que foi dada a partida, com a convicção que, graças à solidariedade dos órgãos do Sistema Estadual de Ensino, sob a esclarecida e patriótica orientação de Vossa Excelência, novos rumos se abram à educação em nosso Estado (Estado de Minas Gerais, Planejamento Prévio, 1971).

O início do documento “**Planejamento prévio**” (1971) apresentava considerações sobre a aplicação de um planejamento educacional, que deveria cercar-se de cautela, pois a construção de metas para um plano educacional afetaria o “destino do próprio homem, o seu direito à educação, a sua liberdade de opção, a sua dignidade intangível” (Estado de Minas Gerais, Planejamento Prévio, 1971). Desse modo, o planejamento devia estar em consonância com o programa de governo, com as necessidades reais de mão-de-obra e a criação de novas modalidades que assegurassem a progressiva diversificação de ocupações. Além disso, a melhoria do sistema escolar não deveria ser somente quantitativa (ampliação no número de matrículas), mas também qualitativa, por meio da facilitação para que os egressos voltassem a estudar, e a necessidade de se possibilitar múltiplos caminhos para que os indivíduos encontrassem sua vocação. Os currículos deveriam ser mais flexíveis, possibilitando aos estudantes transitarem entre os cursos, facilitando a adequação entre o que estes precisavam e

---

16 Informação retirada do livro **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**, organizado pelo INEP. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002257.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

17 Informações retiradas de Waschinewski e Rabelo (2018).

queriam. As considerações iniciais apontavam que o ideal da Reforma pretendia que “(...) cada um chegue ao grau mais elevado se compatível com suas aptidões: quanto mais educado o povo - deixem passar o truísmo - tanto mais próspera a Nação; quanto mais educado os indivíduos, tanto mais capazes de construir o próprio futuro” (Estado de Minas Gerais, Planejamento prévio, 1971).

As páginas iniciais do “**Planejamento Prévio**” indicavam a preocupação em adequar o sistema de ensino ao sistema laboral. A educação deveria ser um meio de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Ao destacar que o grau de educação estaria relacionado ao grau de desenvolvimento da nação, observamos a influência da Teoria do Capital Humano, uma vez que Schultz acreditava que existia uma relação direta entre educação e economia, na medida em que a educação tinha a capacidade de incrementar a produtividade econômica (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008). Ainda na perspectiva da Teoria do Capital Humano, o documento informava que sua finalidade era estabelecer bases para uma implantação progressiva de um sistema educacional integrado, que atendesse à necessidade do processo de desenvolvimento que dominava o país, e às exigências do progresso científico e tecnológico, característico do mundo contemporâneo.

O item objetivos do documento apresentava algumas representações sobre a escola e a reforma, que evidenciavam uma preocupação do governo em reestruturar a educação em Minas Gerais para que ficasse em conformidade com a lei n. 5.692/71, buscando atualizar o sistema educacional, readaptar o sistema de formação de professores e implantar uma nova estrutura administrativa na Secretaria Estadual de Educação.

O primeiro objetivo previa a “reestruturação operacional e espacial do ensino em concordância com a demanda econômico-social, física e demográfica da região”, e informava que as metas seriam definidas em termos das necessidades globais, regionais ou locais que determinariam: a) o aumento da matrícula, b) o currículo de 2º grau mais indicado para formar a mão-de-obra necessária à região, c) as carências referentes a recursos humanos.

O segundo objetivo tratava da “reorganização racional dos serviços administrativos ligados à educação e “informação educacional”, buscava sanar as deficiências estruturais e funcionais do sistema administrativo, por meio de sua reorganização, e advertia para a necessidade de se instalar com urgência um serviço de pesquisa objetiva e contínua da realidade educacional. Apontava ainda que o sistema só funcionaria de maneira eficiente se baseasse seu planejamento em dados estatísticos e evidências empíricas.

O terceiro objetivo discutia a “institucionalização das práticas e técnicas do Planejamento educacional, integrando-as no Planejamento Global”, e considerava essencial

correlacionar dois aspectos de eficiência: (3.1) eficiência externa, por meio de um currículo voltado para atendimento das peculiaridades regionais e locais; e (3.2) eficiência interna, que poderia ser apreciada pela capacidade dos sistemas em (3.2.1) atender a demanda educacional e as necessidades individuais dos educandos, (3.2.2) assegurar a integração vertical dos graus escolares, os níveis de qualidade do produto e a utilização racional dos recursos e, (3.2.3) conseguir regularizar o fluxo de alunos e o aumento de produtividade.

O quarto objetivo propunha a uma “utilização ótima dos recursos humanos, físicos, econômicos e financeiros”, com o intuito de obter o máximo possível com o mínimo de gastos. O quinto objetivo tratava das “reestruturações do sistema educacional, eliminando hiatos existentes, de um lado, entre o ensino primário e médio, de outro, entre o ensino técnico e o de formação geral”. Esse objetivo se coadunava com uma das grandes mudanças indicadas da lei n. 5.692/71, que era o fim da dualidade entre as várias modalidades de ensino, e entre os graus, visando a criação de um sistema mais homogêneo e coeso. Acreditava-se que como consequência ter-se-ia um aumento da escolaridade básica, “oportunidade do aluno de segundo grau atuar produtivamente no desenvolvimento do país” (Estado de Minas Gerais, Planejamento prévio, 1971).

O documento permite observar que o segundo, terceiro e quarto objetivos se relacionavam com uma gestão mais eficiente do sistema. A ação se apoiava em dados estatísticos, no planejamento ostensivo e na utilização máxima dos recursos para alcançar um ensino de melhor qualidade. Contudo, não existia menção às questões de ordem didática ou pedagógica nesse trecho, aproximando, novamente, o discurso à Teoria do Capital Humano, por meio do relacionamento da educação ao desenvolvimento do país.

Os sexto e sétimo objetivos tratavam da “integração da unidade educacional na comunidade” a partir da interação escola-comunidade e da “universalização do ensino de 1º grau na faixa etária de 07 a 14 anos”. Segundo o documento:

A escola de 1º grau, instrumento adequado à democratização da cultura, ministra a chamada educação de consumo. Nela o indivíduo adquire um mínimo de conhecimento e desenvolve habilidades fundamentais para viver. Quanto mais complexo o meio social maior a permanência na escola. Daí o propósito do Governo de ampliar para 8 anos a escolarização compulsória e de promover sua universalização (Estado de Minas Gerais, Planejamento prévio, 1971).

Este trecho indicava que a escola e, mais especificamente, o ensino de 1º grau era uma “educação de consumo”, um instrumento de democratização da cultura e um meio fundamental para que os alunos adquirissem habilidades para viver em sociedade. O texto tentava construir uma ideia de que as sociedades complexas - associada à perspectiva de mais

desenvolvidas - teriam uma relação direta com o aumento da permanência das crianças e dos jovens na escola. A educação era considerada um investimento que retornaria ao Estado por constituir indivíduos mais capacitados. Segundo José Rodrigues (1997, p. 217), a Teoria do Capital Humano propunha o aumento de investimento nacional em educação que acarretaria em uma ampliação da renda nacional e, conseqüentemente, uma aceleração do crescimento econômico do país. Por essa teoria, a escola poderia ser também responsável pelas mazelas do país e pela miséria de seu povo, pois os problemas da sociedade seriam transferidos para a escola (Rodrigues, 1997).

O oitavo objetivo tratava da “reformulação e transformação do 2º ciclo do ensino de grau médio em ensino de 2º grau”, buscando acabar com a dualidade entre ensino propedêutico e profissionalizante, por meio da compulsoriedade do ensino de 2º grau, oferecer uma habilitação profissional “conforme exigências do mercado de trabalho”. O novo objetivo previa a “intensificação e expansão coordenada dos programas não formais de preparação de recursos humanos”, com ênfase na população que não teve acesso à escola na faixa etária recomendável. O texto informava que existia um “grande número de adultos sem a escolaridade mínima necessária para a sobrevivência no mundo de hoje. Portanto, era necessário expandir outros tipos de educação que atendessem a essa população “em condições geralmente de subemprego.”

Apesar de indicar uma preocupação com as pessoas que não tiveram acesso à escola na idade regular, o texto presumia que tais pessoas eram quase inaptas e despreparadas para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Esse modo de representar as pessoas sem escolarização era recorrente ao longo de todo texto, em que a educação era sempre alçada a grande libertadora, o local único de instrução e preparação para o mercado de trabalho. O documento evidenciava a construção de uma representação desse grupo social, como inaptos ao mercado de trabalho, com responsabilização da educação que, até então, não os preparavam. Isso seria mudado com a implantação do novo regime.

O décimo objetivo tratava do “atendimento aos sub e superdotados”. Para os deficientes físicos ou mentais, o planejamento propunha um “atendimento especial, para que dentro de suas possibilidades possam alcançar o total aproveitamento de suas potencialidades e integração na sociedade”. Esse atendimento deveria ser feito em estabelecimentos organizados para tal finalidade, com métodos e programas adequados àquela clientela (Estado de Minas Gerais, Planejamento prévio, 1971). Já os superdotados também mereciam “atenção especial, traduzida em currículos, métodos, programas e técnicas inovadoras que propiciarão seu ajustamento social e emocional, a formação de líderes, estímulo à criatividade e à

invenção, à criação de ‘know-how’ brasileiro” (Estado de Minas Gerais, Planejamento prévio, 1971). O documento indicava atendimento aos “sub dotados”, mas não havia ainda a perspectiva de sua inclusão no sistema convencional, sendo sua educação legada a estabelecimentos próprios e separados.

A análise dos objetivos um, dois e cinco indicavam uma preocupação do governo mineiro em reestruturar o sistema educacional para que se adequasse à lei n. 5.692/71. A preocupação com a eficiência do sistema educacional também estava expressa nos objetivos três e quatro, que previam a institucionalização de práticas e técnicas de planejamento, voltadas para a produtividade do sistema e a utilização racional dos recursos.

Alguns objetivos apresentados pelo “Planejamento prévio” se aproximavam da análise sobre a implantação da Reforma em Minas Gerais, realizada por Marilza Rezende (1993). Na análise de dois documentos, “Metas educacionais” e “Educação escolar”, a autora (1993) indicava que o governo de Minas Gerais tinha como meta a atualização do sistema educacional, readaptação do sistema de formação de professores e implantação de uma nova estrutura administrativa na Secretaria Estadual de Educação. Tais metas eram abarcadas pelos objetivos do documento supracitado, evidenciando que as preocupações do governo eram, de modo geral, as mesmas expressas em diversos documentos oficiais.

O documento “**Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais**”, datado de 1972, e de autoria da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, possuía, em sua introdução, dados muito ricos para compreender o posicionamento do estado frente à reforma.

O documento listava todas as instituições educacionais encarregadas da formação ou qualificação de recursos humanos que foram convocadas a colaborar direta ou indiretamente, entre elas merece destaque a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Viçosa, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro (CCREJP), o Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), as Delegacias Regionais e Inspetorias Seccionais de Ensino, sendo que estas e as outras instituições citadas estavam oferecendo cursos de atualização e qualificação. O documento citou a expressiva colaboração do governo federal por meio do DEF/MEC, com ajuda técnico-financeira.

O primeiro subtópico da introdução tratava de um “diagnóstico da realidade”:

A Secretaria de Estado e Educação está empenhada numa tarefa relevante: a implantação da “reforma” educacional em nosso Estado. Um grande desafio para Minas e para os mineiros. Aliás a educação sempre foi e sempre será um desafio. Para qualquer povo e em qualquer época. Particularmente para nós mineiros, na época atual. Porque o que pretendemos com a “reforma” não é apenas uma mudança

na forma de ensino, mas uma revolução nos meios e nos fins da educação. Queremos modernizá-la, dar-lhe autenticidade e fazer dela o grande instrumento de realização pessoal, de progresso social, econômico e cultural do Estado (Estado de Minas Gerais, Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais, 1972).

O documento destacava a reforma como uma “revolução nos meios e nos fins da educação”, indicando uma mudança na concepção de educação e escola, e que deveria estar a serviço do estado. René Remónd (1996) enfatizava a perspectiva do político como uma prática social, indicando, nas últimas décadas do século XX, uma expansão da atuação do Estado nas políticas públicas. O documento analisado permite observar a ideia de uma educação integrada e vinculada diretamente ao desenvolvimento estatal.

A introdução do documento informava os objetivos da SEE-MG em modernizar a educação e o desejo de passar da “escola tradicional, livresca, passiva e restrita para a escola moderna, aberta, ativa, estimuladora de vocações, canalizadora de interesses, empreendedora de habilitações (...)”, que possibilitaria “criar a escola sem muros que se projeta na comunidade, que propicie condições ao trabalho comunitário e dele participe, que não separe os homens, que, pelo contrário, os reúna para as realizações comuns, a ação convergente, a solidariedade fortalecedora e o progresso da coletividade” (Estado de Minas Gerais, Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais, 1972).

Os termos “tradicional”, “livresca”, “passiva” e “restrita” tentavam construir uma representação negativa da antiga escola, em oposição à nova escola da reforma que se colocava como “moderna”, “aberta” e “ativa”. Podemos observar, conforme Chartier (1990), uma “luta de representações”, a partir de duas leituras de mundo, duas representações que se opõem para enaltecer uma e depreciar a outra. O contexto de reforma, de reformulação nos moldes da educação, justificaria a criação, por parte do governo, de uma imagem onde a nova escola a ser implantada seria superior à existente.

O texto apresentava os objetivos da reforma: “preparar o homem para a aventura de viver em plenitude no seu tempo, e para a fortuna de realizar-se em totalidade (...)”, fixar o homem em seu meio, na medida que lhe abrissem possibilidades de autorrealização, e de contribuição para o progresso de sua coletividade, conduzir o homem ao “limiar da sua própria mente para que por si se vá, por si se transforme e se construa no seu tempo e para além dele” (Estado de Minas Gerais, Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais, 1972). Entretanto, na busca desses objetivos seria enfrentado o grande dilema da educação naquele tempo: transcender o caráter conservador, sem perder a finalidade de transmitir o acervo dos conhecimentos acumulados, “de ligar o passado ao presente para

projetá-lo do porvir, assegurando a continuidade da evolução cultural” (Estado de Minas Gerais, Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais, 1972).

Assim, o Estado mineiro estaria empenhado em um processo de mudança da mentalidade e da realidade individual e social, em benefício daqueles que iriam recebe-la que, conseqüentemente, mudaria a realidade do homem e da sociedade mineira. Os objetivos presentes no documento indicavam a ideia de que a reforma educacional iria transformar de forma significativa a realidade, conduzindo ao avanço e progresso.

Se analisarmos essas passagens vemos que há, por parte dos agentes envolvidos na implantação da reforma, a tentativa de realizar uma mudança na cultura escolar, uma vez que havia o objetivo de construir uma escola voltada para sua comunidade. Verificamos isso quando o documento indicava que essa nova escola deveria se projetar na comunidade, preparando o homem “(...) para a aventura de viver em plenitude com seu tempo, e para a fortuna de realizar-se em totalidade (...)”, além de “fixa-lo no meio, na medida em que se lhe abrirem possibilidades de auto realização, de participação, de soluções e de contribuição para o progresso da sua coletividade”.

Em uma seção intitulada “de onde partimos” era apresentada a “Minas Gerais de 1971”, com informações como: sua extensão, sua população (a segunda maior do país à época, segundo o texto), a receita tributária (a quarta maior do país) (Estado de Minas Gerais, Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais, 1972). Segundo o documento, a população escolar mineira na época possuía 3.925.615 alunos de 1º e 2º graus, distribuídos em 19.180 unidades escolares, e contava com 96.169 discentes, configurando assim a segunda maior rede escolar do país, perdendo apenas para o Estado de São Paulo.

A “visão radiográfica” da educação em Minas indicava a multiplicidade de problemas face à grandeza das realidades espacial, populacional e da rede escolar, o que necessitava uma variedade de soluções pedagógicas, administrativas e financeiras. O texto destacava que era necessário um grande esforço do Estado para fazer face às despesas de sua expressiva rede escolar, a segunda maior do país, e enfatizava que fazia tudo isso sem a segunda receita tributária da Federação.

O documento indicava a população escolarizável estimada:

Quadro 01- População escolarizável estimada

7 a 14 anos	2.644.700 alunos	1.719.591 atendidos nas 4 primeiras séries. 179.347 atendidos nas 4 últimas séries. 745.763 (28,19%) fora do sistema.
15 a 19 anos	1.280.915 alunos	155.849 atendidos no segundo grau. 1.125.066 atendidos no 1º grau e/ou fora do sistema.

Fonte: Da autora.

Os números revelavam que a maioria dos alunos estavam inseridos no 1º grau, e que a distorção série-idade e o abandono eram significativos. A distribuição dos professores da rede, divididos nos antigos ensinos primário e médio era:

Quadro 02 - Distribuição dos professores da rede

Antigo ensino primário	57.454 professores	32.818 titulados. 24.636 não titulados.
Antigo ensino médio	38.715 professores	5.033 com título superior. 6.581 com exame de suficiência. 27.099 sem a qualificação exigida.

Fonte: Da autora.

Quanto à distribuição da rede escolar do Estado:

Quadro 03- Distribuição da rede escolar

Antigo ensino primário	16.878 unidades	Zona urbana: 3.125 Zona rural: 13.753
Antigo ensino médio	2.302 unidades	1º ciclo: 1.306 2º ciclo: 996

Fonte: Da autora.

O texto não mencionava se as unidades do antigo ensino médio estavam em zona urbana ou rural, mas tudo indica que, pela ausência de discriminação entre as localizações, todas se situavam na zona urbana. O Estado contava ainda com seis universidades instaladas que, juntamente, ofertavam 280 cursos, sendo 29 de pedagogia e 128 de filosofia, ciências e letras.

Outro dado significativo era a taxa de aprovação e evasão escolar:

Quadro 04 - Taxa de aprovação e evasão escolar

Aprovação	Antigo curso primário	1ª série: 55,45% 2ª série: 73,29% 3ª série: 76,83% 4ª série: 84,58%
Evasão	Antigo curso primário	89,92% (de cada 100 alunos matriculados na 1ª série, 10,08% concluíam normalmente a 4ª série primária)
Aprovação	Antigo Ginásio	1ª série: 77,75% 2ª série: 82,10% 3ª série: 85,10% 4ª série: 92,85%

Fonte: Da autora.

O documento não informava as taxas de evasão no antigo ginásio. O número de reprovações no primário (que chegava a 44,55% na 1ª série) era significativo e talvez fosse uma justificativa para o alto índice de evasão. Uma característica comum a ambos os níveis de ensino é que o índice de aprovação era crescente com o progredir das séries.

Os dados construía uma representação do antigo sistema de ensino, com altíssimos índices de evasão e reprovação, principalmente nas séries iniciais, indicando que o sistema não atendia às demandas dos jovens, pois uma minoria conseguia terminar os estudos. Outra representação era a dos professores, que em sua maioria não possuía formação adequada para lecionar, o que indicava um sistema despreparado em relação ao seu quadro de pessoal. De certa forma, esse binômio evasão/reprovação e desqualificação profissional criava uma

representação de um sistema educacional ineficaz, que não atendia às demandas de formação da sociedade.

O documento ainda apresentava dados sobre a inadequação do sistema escolar às suas finalidades. A insuficiência no atendimento era significativa, com cerca de 28% da população entre 7 e 14 anos excluída do atendimento escolar, e 87% dos jovens de 15 a 19 anos fora da escola de 2º grau.

Nesse sentido, percebemos uma grande preocupação do documento com a apresentação de dados, números e estatísticas da educação em Minas Gerais. O documento apresentava dados, mas não apontava as causas dos índices que eram indicados. Desse modo, era possível saber qual a porcentagem de professores titulados, mas não compreendemos porque havia tantos professores sem a titulação básica. Os dados indicavam que o índice de reprovação era maior nas séries iniciais, que a distorção série-idade era enorme, mas não havia dados que permitiam fazer uma análise mais profunda das razões desses abismos e problemas educacionais.

O documento apresentava também o contraste entre a realidade socioeconômica, a estrutura de emprego da população, e as demandas de habilitação, formação dos profissionais que atuavam nos três setores:

Quadro 05 - Realidade socioeconômica / demandas de habilitação

	Realidade Socioeconômica	Demandas de Habilitação
Setor Primário	45%	1%
Setor Secundário	13%	1%
Setor Terciário	42%	98%

Fonte: Da autora.

O setor primário correspondia ao setor agropecuarista, o secundário à indústria e o terciário à prestação de serviços e comercial. Se combinarmos as informações (1) de que apenas 1% da mão de obra se qualificava para o setor primário e (2) havia uma ausência de dados que demonstravam a existência de ensino secundário que ofertassem habilitação voltada para o setor primário nas zonas rurais, podemos presumir a inexistência de oferta para tal qualificação nas zonas rurais, um desestímulo para alunos dessas localidades, que seriam os maiores interessados nessa qualificação, em prosseguir os estudos e optar por essa qualificação profissional. Outra hipótese que podemos levantar é que para os setores primário

e secundário, onde o índice de qualificação era de 1%, a qualificação profissional não representava uma possibilidade de mudança da condição de vida.

O documento informava que diante de tal realidade:

profusa de contrastes, distorcida em vários ângulos, cercada de limitações, mas também rodeada de possibilidades, coube à Secretaria da Educação iniciar uma ação disciplinadora de excessos, racionalizadora de recursos, ativadora de potencialidades, dinamizadora de mecanismos novos e propulsora de forças latentes (Estado de Minas Gerais, Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais, 1972).

O intuito era distribuir melhor entres os setores da população a formação técnica e, assim, qualificar profissionalmente de forma efetiva trabalhadores em todos os setores. Outro documento, intitulado “**Ordenação e sequência**”, possuía apenas duas páginas, sem autoria e sem data, mas aparentemente produzido entre 1971 e 1972, produzia uma representação significativa do sistema de ensino antes da reforma e construía uma perspectiva de como o novo sistema seria mais dinâmico e atenderia melhor a demanda do público escolar.

Segundo o documento, na escola primária e média da época, a ordenação do currículo era feita por série e disciplinas solidárias, onde todos os alunos eram escalonados por anos letivos e isso impossibilitava a ruptura do bloco serial “para ensejar combinações mais ricas e oportunas” (Estado de Minas Gerais, Ordenação e Sequência, [197-]). No antigo regime educacional todos “deveriam seguir a mesma série, com as mesmas disciplinas, e no mesmo tempo, quaisquer que sejam seus interesses, aptidões, nível mental e ritmo de aprendizagem”. Conforme o texto, esse era um sistema que não se ajustava a ninguém, por ser “lento para o rápido e rápido para o lento, complexo para os de inteligência baixa e fácil para os de talento” (Estado de Minas Gerais, Ordenação e Sequência, [197-]).

A reprovação em uma matéria dentro de uma série implicava na reprovação de todas as matérias da série, mas tal rigidez foi aliviada pelo regime de dependência criado pela lei n. 5.692/71. A nova lei situava-se numa perspectiva de transição entre a série monopolística e a organização não seriada, o que era uma tentativa de desprender-se do regime de séries superpostas. Segundo o texto, a lei 5.692/71 mantinha a seriação anual, mas admitia a seriação semestral no ensino de 1º grau e matrículas por disciplinas semestrais ou anuais, sob a condição que assegurassem a sequência dos estudos no ensino de 2º grau.

Nessa perspectiva de uma organização escolar não seriada proposta pela lei n. 5.692/71, o documento evidenciava o que ele denominava de “aberturas”:

A seriação anual deve ser estruturada a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendessem as diferenças individuais dos alunos e no 2º grau, ensejam variedades de habilitações. A seriação ocorre com diferenças de intensidades, isto é, diretamente para o 2º grau e indiretamente para o 1º grau, cujas as diferenças estão nas ‘aberturas’ (Estado de Minas Gerais, Ordenação e Sequência, [197-]).

O documento indicava a intenção de construção de uma representação sobre a nova escola, considerada mais dinâmica, mais adaptada aos diferentes anseios e possibilidades dos alunos, em contrapartida a uma representação da “antiga” escola como algo que não se ajustava aos interesses da população.

Na sequência, o documento apresentava o que seriam as “aberturas”, formas como o aluno poderia seguir os estudos em seu próprio ritmo:

1. a primeira abertura correspondia à dependência que era “uma forma especial de matrícula parcelada”, “sua adoção era facultativa, não imposta e limitada ‘a uma disciplina, área de estudo ou atividades por séries’, condicionando-se em qualquer caso a observação da sequência do currículo” (Estado de Minas Gerais, Ordenação e Sequência, [197-]).

2. a segunda abertura estava na organização semestral ao invés de anual e tinha como vantagens a organização fracionária que atenderia: (a) a alunos que por motivo de doença deixavam de frequentar a escola e possibilitaria que estes não perdessem o ano; e (b) os alunos que não tinham “fôlego para corrida de um ano, mas que uma pequena corrida semestral” (Estado de Minas Gerais, Ordenação e Sequência, [197-]).

3. a terceira abertura correspondia à organização de classes que reunissem alunos “de acordo com o nível de adiantamento da matéria e não dentro da escala de escolarização”. No caso de ensino de línguas estrangeiras e de outras disciplinas era aconselhável a organização em áreas de estudo e atividades (Estado de Minas Gerais, Ordenação e Sequência, [197-]). Nesse caso, o texto apresentava, por exemplo, um aluno de 2º ano que estaria adiantado em língua estrangeira e teria nível de trabalho de aluno do 4º e 5º anos, e que poderia cursar nessas séries a disciplina. Tal ordenação seria por nível de adiantamento de cada um, em cada área de conhecimento.

A matrícula por disciplina, instituída pela lei n. 5.692/71, representaria uma forma real de escolha dos estudos e poderia variar de acordo com cada aluno, formando conjuntos individuais. A respectiva sequência e o controle da integralização curricular resultariam do próprio sistema. Tudo se faria por disciplinas: a oferta de vagas, a matrícula, a procedência, os horários, a aprovação ou reprovação.

Para o aluno que pretendesse ingressar na força de trabalho mais rapidamente, sem recorrer à Universidade, havia a possibilidade de parcelar seus estudos para uma conclusão mais rápida, devendo se limitar à orientação do seu estabelecimento de ensino, sendo que a lei não impedia tal ação. Essa diminuição da duração não era permitida no ensino de 1º grau, uma vez que esta escola também tinha a função de convívio, e socialização do aluno, o que não era uma prática do ensino de 2º grau. No 2º grau os alunos seriam dotados de mais maturidade e já estavam em uma faixa etária de grandes decisões, como a profissionalização, e o adiantamento dos estudos não os prejudicariam. A intenção era acompanhar, com a flexibilidade, o amadurecimento natural dos alunos.

Era prescrito na lei n. 5.692/71 que o 2º grau tivesse horas em bloco, sendo 2.200 horas para as três séries, que deveriam ser cobertas num prazo de dois a cinco anos. Havia também a possibilidade do 2º grau ter 2.900 horas, que correspondia a quatro séries e que poderiam ter uma duração de três a seis anos. O aluno poderia ter uma certa variação de tempo no cumprimento das horas e creditaria o número de horas de estudos na disciplina que ele estivesse mais obrigado.

A lei n. 5.692/71 marcava o ano letivo de 180 dias, dividido em dois períodos de noventa dias ou quatro meses. “A este seguira-se um período especial chamado de férias ou verões, isto é, um terceiro período letivo, de dezembro a fevereiro”, onde um aluno poderia fazer três períodos letivos em um ano (Estado de Minas Gerais, Ordenação e Sequência, [197-]).

O texto indicava uma passagem bastante interessante, que demonstrava a visão do Estado sobre o benefício do regime de dependência:

Não desperdício de tempo e recursos, não obrigando um aluno brilhante a deter o passo à espera dos menos dotados, mas nada justifica desencorajar estes últimos incluindo os que trabalham para manter-se se ele tem condições de chegar ao fim, tornar-se mais úteis para si e sua comunidade (Estado de Minas Gerais, Ordenação e Sequência, [197-]).

O texto terminava com a ideia de que “para alunos diferentes estudos diferentes” e que “o importante é que já não haverá uma escola para a continuidade e outra para a terminalidade: haverá a escola unificada que é comum e diversificada em habilitações, tantas quanto possíveis ou necessárias” (Estado de Minas Gerais, Ordenação e Sequência, [197-]).

Nesse trecho observa-se a intensão do legislador de transformar a cultura escolar, uma vez que a escola teria que se adaptar à implantação do regime de dependências, que permitiria ao aluno mais autonomia sobre o currículo. A criação de estudos não seriados constituía novas

possibilidades de organização até então impossíveis no antigo sistema escolar. Outra tentativa de mudança da cultura escolar pode ser observada ainda na ideia de organização semestral e a organização de classes não seriadas, de acordo com o nível de adiantamento dos alunos em relação à disciplina. Tais medidas teriam um grande impacto na organização escolar existente, pois flexibilizava o sistema para que a escola se moldasse aos interesses dos alunos, e não o contrário.

Outro documento que apresentava representações sobre a educação no período era o “**A lei 5.692 e o atual contexto sócio-econômico brasileiro**”, sem data de publicação, mas com informações que indicam sua produção entre 1972 e 1973. Tinha como objetivo discutir pontos considerados fundamentais da nova lei. Apresentava, desse modo, uma visão geral da lei n. 5.692/71, interpretada por pessoas vinculadas ao governo mineiro, e se propunha a explicar os seus objetivos e princípios como: unidade, flexibilidade, expansão, integração, racionalização, continuidade e terminalidade, entre outros pormenores da aplicação da lei em Minas Gerais.

O documento começava informando que o processo de atualização e expansão da educação no Brasil não era um acontecimento recente ao se considerar os esforços que já vinham se realizando em tempos anteriores, no sentido de uma adequação do sistema escolar às modificações que se operavam constantemente em todos os demais setores da vida nacional. A adequação promovida pela lei n. 5.692/71 era considerada importante, numa época caracterizada por mudanças radicais, por avanços irreversíveis da ciência e tecnologia e pela renovação constante de valores.

Em seguida, o texto afirmava que essas transformações fariam do homem de amanhã um ser bastante diferente, e caberia à educação preparar as gerações para “viver e conviver nesse mundo de mudanças contínuas, adaptando-se a elas e enfreado-as corajosa e inteligentemente” (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]). O trecho indicava uma imagem da sociedade atual como diferente de outros tempos, e que seus valores e certezas já não eram mais constantes. A nova sociedade que se formava vivia em constante mudança, em constante renovação e, conseqüentemente, exigia uma nova escola que atendesse a essas novas demandas.

Um dos fatores de transformação social apontados pelo documento era o progresso industrial. E para solucionar os problemas educacionais do Brasil, que já caminhava rumo à industrialização, havia sido feita como primeira tentativa a adequação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que iniciou o processo de flexibilidade e descentralização do ensino. Esta teria sido “a primeira arrancada no sentido de uma revolução educacional, mas

não era tudo”, havia falhas a serem corrigidas como: (a) a “variedade de cursos inadequados a uma sociedade ávida de mão-de-obra qualificada”, (b) a “dicotomia entre o ensino secundário e técnico (ferindo o espírito democrático do povo)”, (c) a flexibilidade muito militada para a construção dos currículos e (d) a “falta de objetividade no ensino” (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]).

O texto afirmava o crescimento do Brasil, que teria entrado em grande desenvolvimento econômico, “no entanto a máquina do progresso encontrou entraves na falta de preparação do homem para exercer as funções que a nova sociedade passou a exigir” (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]):

Alguma coisa estava fora dos eixos no sistema educacional brasileiro. Havia necessidade de uma incentivação à pesquisa, de maior chance para a criatividade, de qualificação para o trabalho, de tal modo que se pudesse possibilitar a auto-realização do indivíduo e sua participação na força de trabalho. Precisávamos de homens capazes de promover o desenvolvimento (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]).

Nesse sentido temos, segundo Emília Prestes e Roberto Vêras (2009, p. 47)

Entre os anos de 1940 e 1960, disciplinas como a economia da educação e o planejamento educacional juntaram-se para elaborar e divulgar métodos de análise das vantagens econômicas da educação e de seu planejamento: o método da demanda social, o *man power approach* e a análise custo-benefício, apoiadas pelas análises de Mark Blaug, Friedrich Edding, Theodore Schultz, John Vaisey, Harbinson e Meyers, autores que trataram a questão do trabalho e do salário em conexão com o nível educacional e a qualificação (Blaug, 1969; Vaisey, 1962; Schultz, 1962, Edding, 1963, Harbinson/Meyers, 1964, apud Paiva, 1989). Nos estudos desses autores, a educação e a qualificação, mesmo tratadas sob diferentes perspectivas ideológicas, são apontadas como elementos essenciais para integrar os indivíduos na produção do capital e na ampliação da riqueza social de uma nação, estando diretamente relacionada ao projeto de desenvolvimento vigente na época.

Vale destacar que alguns textos que tratavam diretamente da reforma em Minas Gerais, como o editorial publicado na revista “Criança e Escola”, nº 31, de fevereiro de março de 1972, de autoria de Maria Onilda Peixoto, intitulado “a reforma de ensino é um fato”, fazia citação direta de autores como Harbison e Myers, como na seguinte passagem:

Harbison e Myers destacaram a grande correlação entre o desenvolvimento educacional de um país e sua produtividade econômica, porque viram naquele não apenas o **Capital** na sua forma variada e complexa, mas também o **Trabalho Humano** capaz de aperfeiçoar as máquinas e as técnicas de realização e, por conseguinte, aumentar a produtividade. (PEIXOTO, Criança e Escola, n. 31, fev./mar. 1972)

Por conta de tais questões, teria surgido a lei n. 5.692/71, de caráter diretivo não normativo, que deixaria “sempre a abertura para novos avanços e sempre voltada para os problemas da nossa sociedade” (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]). Tratava-se de uma nova maneira de legislar, que evitava formulações definitivas. E essa posição evidenciava uma grande preocupação em dar à educação o máximo de objetividade, de realismo e de operacionalidade. O texto indicava que:

O que se pretende com a lei 5692 não é “dar nova forma” como muito bem se expressa o Prof. Samuel Rocha Barros, mas é “formar de novo” quase tudo que já temos feito em Educação. Isso pressupõe, é claro, mudança de mentalidade. E mudança de mentalidade não é coisa que consegue da noite para o dia. Daí a progressividade prevista na implantação da lei, para atender as peculiaridades ambientais, ou seja, ao nível sócio-econômico, político e cultural da população a que se destina (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]).

Nesse sentido, segundo Prestes e Vêras (2009, p. 48), “na emergência de uma nova organização de trabalho, a educação e a qualificação profissional adquiriram um caráter econômico, mas, também, social, ao possibilitar ao trabalhador o pleno emprego.”. Diante disso, a certificação formal passou a desempenhar importante função na alocação e hierarquização do trabalho no mercado, pois fortalecia a relação entre trabalho, educação e qualificação, e por isso tornou-se objeto de políticas públicas acordadas e negociadas nas convenções trabalhistas.

O trecho indicava que a lei n. 5.692/71 pretendia mudar significativamente o cenário educacional, e que cabia a comunidade escolar apenas se adaptar à nova forma escolar. Nesse sentido, cabe destacar a análise de Gimeno Sacristán (1998, p.121) de que no âmbito das reformas educacionais, “geralmente, os conteúdos, por vias diversas, são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos professores/as.”.

Este documento evidenciava uma representação sobre o novo regime, considerado mais adaptável a possíveis mudanças que ocorressem ao longo de sua vigência, uma vez que “evitava formulações definitivas” e estava atento a dar operacionalidade e realismo à educação. Podemos observar também a construção de uma representação sobre a necessidade da sociedade, por mão-de-obra qualificada cada vez mais cedo. A nova escola estaria em consonância com esse anseio.

Em seguida o documento tratava dos objetivos da lei n. 5.692/71, e dos ensinos de 1º e 2º graus: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para

o exercício consciente da cidadania (cap.1, art.1º)” (BRASIL, 1971). O texto afirmava, que em uma análise superficial desse objetivo, este sugeria que a política educacional que norteava seu pensamento era toda voltada para os interesses do indivíduo e da sociedade.

Na sequência, o texto afirmava:

E do objetivo geral, desde logo, podemos deduzir o conteúdo e métodos a serem utilizados:

- desenvolver do espírito crítico e de observação do indivíduo
- desenvolver da criatividade e iniciativa
- despertar e fazer crescer a capacidade de julgamento
- desenvolver das habilidades necessárias para que o indivíduo possa viver em um mundo de mudanças contínuas
- instrumentalizá-lo, enfim, para que possa realizar seu próprio desenvolvimento. (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]).

Para tanto, três aspectos principais da construção desse objetivo eram destacados: (1) o aspecto filosófico, psicossocial que correspondia à formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, (2) o aspecto econômico e social que correspondia à qualificação para o trabalho e (3) aspecto político-social que correspondia à preparação para o exercício consciente da cidadania. Entre os objetivos específicos destacava:

a) o ensino de 1º grau se destinaria “à formação das crianças e do pré-adolescente variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos”. Nesse objetivo era perceptível a atenção ao aspecto psicológico do aluno (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]). Na parte de formação especial, o que se pretendia era sondar as aptidões e fazer uma iniciação ao trabalho com os alunos;

b) o ensino de 2º grau se destinava à formação integral do adolescente, abrangendo o aspecto de educação geral, bem como a habilitação profissional ou o aprofundamento dos estudos gerais.

c) o terceiro objetivo se referia ao ensino supletivo, tendo este como finalidade suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não teriam conseguido estudar na idade regular, por meio da volta à escola, e com estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tivessem seguidos o ensino regular em todo ou em parte.

Tais objetivos, apesar de tratarem da formação geral dos educandos, enfatizavam a preocupação da reforma com a profissionalização dos alunos, tanto no ensino de 1º como no 2º grau, preocupação constante nos diferentes documentos.

Em seguida, o texto indicava as características da lei n. 5.692/71:

Em a “atualização e expansão do sistema educacional”, o texto informava que a lei n. 5.692/71 não pretendia realizar uma mudança radical no sistema educacional brasileiro, mas atualizar o que já exista e promover a expansão quantitativa e qualitativa da educação.

Para isso, ao invés de impor normas (como fazia a L.D.B.) apresenta, apenas, diretrizes gerais e ajustáveis ao tempo e ao espaço, evitando, assim, crises esporádicas, resultantes de exigências econômicas, políticas e sociais de cada época (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]).

Um desses exemplos de atualização era o disposto no artigo 4º que tratava da constituição dos currículos em um núcleo comum para manter a unidade da educação em todo território nacional, e de uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais, aos estabelecimentos e aos diferentes tipos de alunos.

Já a atualização qualitativa significava uma melhoria dos padrões de ensino e uma busca de ajustamento à realidade de um país em rápida transformação:

Por causa da atualização característica na lei, será possível que, de agora em diante, por um espaço maior de tempo, as mudanças se operem automaticamente, sem necessidade de novas legislações sobre o assunto (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]).

. A “integração” esclarecia que a lei n. 5.692/71 procurava fornecer ao ensino a verticalidade que lhe faltava. Observava-se que a divisão do ensino em primário, ginásial, colegial e superior provocara uma descontinuidade no processo educativo, onde cada nível se constituía em partes estanques, divorciadas umas das outras, com currículos também sem integração, além da necessidade do exame de admissão, que evidenciava a descontinuidade do processo educativo.

A organização do 1º grau em um só bloco de oito anos possibilitava a integração vertical, além da organização do currículo, e o agrupamento de crianças segundo características psicológicas de cada idade (sete a quatorze anos e não onze a dezoito anos). Também existia a integração: (a) horizontal, que correspondia à integração do núcleo comum com a parte diversificada; (b) entre as disciplinas; (c) escola e comunidade (considerando o mercado de trabalho, complementação dos estudos por entidades comunitárias, cursos promovidos pela escola da comunidade); e (d) o esforço de educadores no sentido de elevar a educação.

. A “unidade” informava que a lei n. 5.692/71 determinava que os currículos das escolas deveriam se constituir um núcleo comum e de uma parte diversificada. Isso significava que todo cidadão brasileiro teria uma base de conhecimentos comuns, unidade

garantida pelos conteúdos do núcleo comum, pelo ensino de língua nacional e pelas resoluções do CFE, que tinham como objetivo a formação do brasileiro dentro do espírito da nacionalidade e brasilidade. A ideia central, segundo o texto, era a de instituição de uma escola unificada pelo que apresenta de comum e diversificada pelo que possui de diferente, mas nunca uniformizada.

De acordo com Gimeno Sacristán (1998, p. 111):

(...) a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória a qual passam todos os cidadãos. A ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional. Numa sociedade autoritária expressa o modelo de cultura que o poder impõe.

Nesse sentido, o documento apontava para um projeto de formação de uma identidade nacional comum a todos os brasileiros, que se baseava na ideia central de valorização da nacionalidade e da brasilidade.

. A “flexibilidade” era considerada uma das características mais importantes da lei, encontrada: (a) na organização administrativa, didática e disciplinar que ficava a cargo dos estabelecimentos, (b) no sistema de avaliação (cujas as formas eram estabelecidas pelas próprias escolas, (c) na organização curricular que ficava a cargo dos estabelecimentos que deveriam manter os desdobres das matérias determinadas pelo CFE e CEE e distribuí-las como atividades, áreas de estudo ou disciplinas ao longo da escolaridade, com carga horária mais conveniente e também seu relacionamento, ordenação e sequências próprias, (d) na organização e funcionamento das escolas, como estrutura administrativa, estabelecimento do ano letivo, período de férias e na integração e relacionamento com a comunidade, (e) na progressividade da implantação e (f) no conceito de terminalidade.

. A “racionalização” se referia aos recursos materiais, humanos e de tempo. Era necessário que se refletisse para as possibilidades de aproveitamento de: (a) professores, (b) aproveitamento de espaço físico dentro da própria escola, como rodízio de férias, de folga, (c) aproveitamento da escola para se promover o desenvolvimento da comunidade, (d) aproveitamento de estudos anteriores realizados pelo aluno, (e) aproveitamento de equipamentos, (f) recuperação de alunos e (g) classes sem seriação.

. A “continuidade e terminalidade” informava que todo aprendizado deveria ser feito com o intuito de continuidade. A ascensão da escolarização constituiria um todo, no entanto, causas econômicas, sociais e psicológicas impediavam muitas vezes a ascensão do aluno ao

fim da escada. Diante disso, falava-se em terminalidade, ou seja, na variação de níveis de interrupção dos estudos: “Pela continuidade, a escola deve sempre conduzir ao prosseguimento nos estudos. Pela terminalidade, deve preparar para a vida e particularmente para o trabalho” (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]). A lei previa dois tipos de terminalidade: (1) a legal ou geral, que se daria ao fim de cada ciclo (primário, secundário e superior); e (2) a real, sendo que esta última correspondia à habilitação do aluno para uma determinada profissão dentro do nível de escolaridade que lhe foi possível atingir.

. A “valorização do professor” também era abordada pelo documento, que afirmava: “sem professores, e professores cada vez melhores, não há sequer como falar em educação” (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]). Segundo o documento, uma leitura dos artigos 38º, 39º e 54º do capítulo V da lei n. 5.692/71, levaria à conclusão que o legislador se preocupou em elevar o nível do professorado por meio de seu aperfeiçoamento e atualização constantes e por uma remuneração pontual e condigna com sua qualificação.

. A “profissionalização do ensino médio” indicava que, dentre os objetivos previstos para o ensino de 2º grau, se encontrava a qualificação para o trabalho, que correspondia à evidente preocupação com a profissionalização. Tal característica indicava como a lei correspondia a um plano de desenvolvimento global do país, uma vez que a profissionalização prevista deveria acontecer em consonância com a necessidade do mercado de trabalho local ou regional.

. O “envolvimento da comunidade na solução dos problemas educacionais” informava que a leitura dos artigos do capítulo IV da lei permitia a conclusão de que nenhum cidadão brasileiro poderia permanecer alheio ao problema da educação em seu país, uma vez que esta constituía um dever para todos – Distrito Federal, territórios, municípios. As empresas, família, comunidades, eram chamadas a somar recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la. Em seguida, o documento informava que, em Belo Horizonte, os dois primeiros seminários de implantação da Reforma no Município, no primeiro semestre de 1972, teria sido uma resposta à necessidade de conscientização das responsabilidades atribuídas às comunidades mineiras no plano geral de implantação da lei em todo o país.

No tocante as características da lei n. 5.692/71 listadas no documento cabe destacar que havia grande preocupação com a expansão do sistema educacional, para que este atendesse de forma quantitativa e qualitativa a todos as crianças e jovens, além da busca de

uma coesão entre os ensinos primários e secundário, onde estes deveriam apresentar uma continuidade na aprendizagem do aluno. A continuidade deveria estar aliada a terminalidade, pois uma vez que o aluno decidisse interromper seus estudos em determinado grau, esse pudessem apresentar uma real preparação para o mundo do trabalho. Outro ponto abordado é a unidade, onde os conteúdos do núcleo diversificado, mas principalmente do núcleo comum, deveriam formar em todos os educandos um sentimento forte de nacionalidade.

A flexibilidade quanto a organização dos estabelecimentos, ao funcionamento das escolas, a organização curricular, eram características que deveriam ser levadas em conta para a implantação da lei, uma vez que esta prezava muito a realidade concreta e possibilidades de cada localidade e escolas, para efetivas a reforma. Tudo isso sempre buscando a utilização racional dos recursos, para seu melhor aproveitamento. Havia também a forte preocupação com a valorização do professor, que era visto como quem de fato ia implantar a reforma e com o envolvimento da comunidade, uma vez que a participação deste ajudaria a fortalecer e fornecer recursos para a efetivação da reforma.

Por fim, o documento realizava uma discussão sobre a estrutura, as características da organização e funcionamento das escolas, que deveriam refletir todas as modificações resultantes da maior flexibilidade, da atualização e expansão, da integração, e de todas as demais características da nova legislação. Assim, tratava da matrícula com destaque para uma parte que aconselhava matricular o aluno que se apresentasse “pronto para a aprendizagem em séries mais adiantadas deverão ser matriculados nessas séries, evitando assim uma desestimulação por espera desnecessária” (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]). A orientação de que “uma escola mais rápida para os mais rápidos e mais lenta para os mais lentos” aparecia com mais clareza em relação ao 2º grau (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]).

Novamente, os documentos construía representações sobre a escola existente que não atenderia à realidade dos alunos e não se adequava à realidade intelectual destes, uma vez que era estanque e não permitia múltiplas organizações, não levando em conta o interesse e o desenvolvimento intelectual individual do educando. Esse problema seria sanado pela nova modalidade escolar. Nesse sentido, o texto apresentava considerações sobre a seriação, que se tornaria menos rígida, com a matrícula por disciplina no 2º grau. Os períodos letivos e de férias também eram abordados, merecendo destaque o fato de que o período de férias deveria ter aproveitamento da rede física da escola para estudos de recuperação, cursos intensivos,

desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento de professores e cursos de natureza supletiva em geral.

O texto também tratava do currículo e tinha como destaque a ênfase dada ao fato que o núcleo comum era estabelecido pelo CFE, e a parte diversificada, que estava sob responsabilidade dos estabelecimentos, deveria ser extraída de um catálogo organizado pelo CEE ou sugerido pelo estabelecimento com aprovação do CEE.

Em relação aos professores, o documento destacava uma política salarial vinculada à sua formação e seu nível de atuação que, segundo o texto, fazia parte de uma política de valorização adotada na lei. O salário cresceria com o nível de formação ou aperfeiçoamento dos professores e não mais segundo a série de atuação.

A conclusão do documento informava o papel da lei n. 5.692/71 “na atual estrutura educacional brasileira é exatamente o de se constituir numa resposta verdadeiramente positiva a todos os reclamos do desenvolvimento nacional” (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]). O texto seguia recordando as iniciativas de Castelo Branco em 1968, o Plano Decenal e o programa estratégico do governo de Costa e Silva, que realizaram estudos sobre a situação educacional no país e indicaram uma série de recomendações quantitativas e qualitativas para a expansão do sistema educacional em consonância com as necessidades socioeconômicas. Essas recomendações visavam resolver problemas como o binômio evasão-repetência, inadequação dos currículos, escassez de vagas na rede pública, falta de professores com formação conveniente, rigidez e estancamento dos cursos de ensino médio, desajustamento às necessidades do mercado de trabalho, deficiências na qualidade do ensino e dos currículos e ausência de planejamento no ensino superior.

O novo programa buscava, na parte qualitativa, fixar pontos a serem alcançados na educação primária e secundária. Na educação primária: (a) “cumprimento da obrigatoriedade escolar na faixa de 7 a 14 anos, nas capitais e nos grandes centros urbanos”; (b) “reformulação do ensino primário, visando a sua qualidade, estrutura comunitária e integração em continuidade com o ensino médio”; (c) “aperfeiçoamento do magistério”; (d) “criação de melhores condições para o trabalho do professor”; (e) “mudança do sistema de promoção”; (f) “utilização de recursos audiovisuais no ensino”; (g) “expansão criteriosa da rede de escolas públicas”; (h) “erradicação do analfabetismo nas Capitais, na faixa etária de 15 a 30 anos” (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]).

Na educação média as metas eram: (a) “a reformação do ensino ginásial de modo que ele venha a constituir, com o nível primário, um sistema fundamental contínuo, capaz de atender à elevação contínua dos padrões qualitativos, assegurando a formação básica do

educando para atuar nas atividades da indústria, agricultura e serviços, após o treinamento intensivo e rápido para o trabalho”, (b) “expansão da rede de ensino”, (c) “ampliação e melhoria dos sistemas de bolsas de estudo”, (d) “melhores condições para o trabalho docente, assegurando melhor e mais adequando sistema de remuneração”, (e) “elevação do nível do pessoal docente, técnico e administrativo, notadamente nas áreas do ensino mais relacionadas com o desenvolvimento”, (f) “formação e treinamento de professores de ciências, disciplinas específicas do ensino técnico e práticas educativas”, (g) “expansão dos programas de equipamento escolar, especialmente de salas-ambiente, oficinas para os ginásios orientados para o trabalho e colégios industriais”, (h) “aperfeiçoamento profissional do pessoal técnico de nível médio colegial” (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]).

O texto finalizava ressaltando que a lei n. 5.692/71

(...) resultou, justamente, do esforço continuado do legislador no sentido de fazer vigorar todas essas recomendações para que, em termos de realidade, pudesse o Brasil apresentar-se como um país onde a educação funciona em estreita conexão com a necessidades sociais fazendo jus aos apelos do progresso e do desenvolvimento nacionais (Estado de Minas Gerais, A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro, [197-]).

Os documentos indicavam uma grande preocupação com a “melhoria” da educação. Entre os pontos considerados fundamentais destaca-se a ampliação do acesso à escola, com obrigatoriedade para crianças antes 7 e 14 anos. Congregado a isso ocorreria a expansão da rede de escolas públicas, a compra de equipamentos para as escolas, e mudanças no sistema de promoção, com a extinção do exame de admissão e a possibilidade de se inscrever por disciplinas separadas, eliminando a seriação em blocos fixos. Indicava também medidas que visavam a perspectiva de continuidade entre os ramos do ensino primário e médio, no sentido de que ambos preparariam os alunos para o mundo do trabalho. Indicava ainda medidas que visavam o aprimoramento e a valorização do professorado. Todos esses pontos eram considerados fundamentais para uma escola que atendesse mais alunos e de forma mais eficaz, levando em conta que a nova escola tinha como objetivo principal formar os jovens para o mercado de trabalho já em nível médio.

O documento permite identificar algumas influências da Teoria do Capital Humano, uma vez que a educação era concebida como meio para o desenvolvimento nacional. O investimento na educação dos indivíduos era necessário para o progresso do país. Para Schultz, o criador da Teoria do Capital Humano, a educação era considerada um bem de consumo de longa duração (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 344), que agregava “valor”

ao trabalhador e alavancava a produtividade econômica do país. Tal influência aparecia nas metas do documento citado como, por exemplo: “atender à elevação contínua dos padrões qualitativos, assegurando a formação básica do educando para atuar nas atividades da indústria, agricultura e serviços, após o treinamento intensivo e rápido para o trabalho”, e “expansão dos programas de equipamento escolar, especialmente de salas-ambiente, oficinas para os Ginásios Orientados para o Trabalho e colégios industriais”, passagens que indicavam a preocupação com a formação para o mercado de trabalho.

### 3.2 Medidas iniciais para a implantação da Reforma

O “**Planejamento prévio**” enumerava as medidas necessárias para implantação do regime instituído pela lei n. 5.692/71, num total de oito medidas nas mais diversas áreas.

1- “Medidas institucionais” que abrangiam: (a) a reformulação da estrutura administrativa ligada ao serviço de educação (SEE, DRE, CEE) e (b) a reestruturação do serviço de informações educacionais, (c) elaboração do estatuto do magistério, (d) adaptação do sistema estadual de ensino à reforma, (e) elaboração de normas disciplinadoras dos estabelecimentos de ensino às exigências da lei n. 5.692/71.

No “**Planejamento Prévio**” a reestruturação do serviço de informações educacionais implicava em racionalização do processo de planejamento que deveria se apoiar em “evidência empírica traduzida em informações estatísticas fidedignas e atualizadas”. Para tal, o documento propunha organizar um banco central de dados, um serviço de estatística educacional, uma carta escolar municipal e um serviço de divulgação.

A elaboração de um estatuto para o magistério era considerada fundamental, pois além de uma política de valorização do professor, reestruturaria sua carreira. Vale destacar que o texto mencionava que a própria lei n. 5.692/71 enfatizava em vários artigos a importância do professor, e tal fato seria um pré-requisito para concessão de auxílio financeiro da União. O texto se referia ao artigo 54º, da lei n. 5.692/71 e seus parágrafos que dispunham:

Art. 54. Para efeito de concessão de auxílios, os planos dos sistemas de ensino deverão ter a duração de quatro anos, ser aprovados pelo respectivo Conselho de Educação e estar em consonância com as normas e critérios do planejamento nacional da educação.

§ 1º A concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais de ensino e ao sistema do Distrito Federal visará a corrigir as diferenças regionais de desenvolvimento sócio-econômico, tendo em vista renda "per capita " e população a ser escolarizada, o respectivo estatuto do magistério, bem como a remuneração condigna e pontual dos professores e o progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior.

§ 2º A concessão do auxílio financeiro aos sistemas estaduais e ao sistema do Distrito Federal far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.

§ 3º A concessão de auxílio financeiro aos programas de educação dos Municípios, integrados nos planos estaduais, far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

O documento previa a elaboração de normas disciplinadoras dos estabelecimentos de ensino às exigências da lei n. 5.692/71, de forma progressiva e conforme normas que seriam fixadas pelo Conselho Estadual de Educação. O Conselho deveria levar em conta as possibilidades materiais e humanas dos estabelecimentos, para evitar situações conflitivas e onerosas que resultassem prejuízo para o encaminhamento de soluções adequadas.

2 – “Plano piloto modelo de implantação da reforma”: (a) seleção de municípios e (b) um estudo das características das regiões onde se localizavam os municípios selecionados para determinação do currículo mais apropriado. A seleção de municípios onde a reforma seria inicialmente implantada era necessária uma vez que, como já dito anteriormente, seria feita de forma progressiva conforme permitia o artigo 72º da lei 5.692/71. A implantação inicialmente em núcleos pilotos possibilitaria que estes servissem de modelo para a expansão em outros municípios.

O documento informava que, segundo “um critério seletivo primário”, foram selecionados vinte e dois municípios, com população urbana acima de 35.000 habitantes. Tal critério se justificaria pois estaria se investindo na formação de mão-de-obra especializada que poderia ser absorvida no próprio município ou regionalmente. O texto trazia que os municípios escolhidos passariam por uma “experiência controlada”, sem especificar ao certo do que se tratava e como seria feito tal experiência, e seguia enfatizando que esses municípios constituiriam “‘cidades polos’, focos irradiadores da experiência e centro de formação de mão-de-obra qualificada para sua área de influência” (Estado de Minas Gerais, Planejamento Prévio, 1971).

Referente ao estudo das características das regiões onde se localizavam os municípios selecionados para determinação do currículo mais apropriado, a preocupação era no sentido de articular a política educacional, por meio da implantação da reforma com a política de desenvolvimento econômico-social do Estado. Esta procurava, segundo o documento, fixar o homem à terra, evitando ou reduzindo a migração para os grandes centros e a evasão de mão-de-obra. Para tal, o currículo deveria ser elaborado tendo em vista as características de cada

região, para que se pudesse preparar mão-de-obra apta para “desempenhar um papel dinâmico no atendimento às necessidades econômico-sociais de cada região”.

3- “Levantamento da rede escolar do Estado para possibilitar o estudo de uma distribuição melhor, das unidades, obedecendo critérios racionais de funcionalidade, em termos das carências regionais e dos princípios da lei n. 5.692” (Estado de Minas Gerais, Planejamento prévio, 1971). Essa medida enfatizava que o cadastramento dos estabelecimentos escolares, além de ajudar na consecução dos objetivos, metas e mudanças institucionais, permitiria definir e avaliar o volume e a qualidade das instalações, bem como suas necessidades. Também possibilitaria levantar a situação dos prédios escolares e suas possibilidades de adaptação, indicaria a localização adequada para a instalação de centros interescolares e de orientação e de Centros de Orientação Educacional, a melhor distribuição espacial, racional e funcional de novas construções, entre outras. Tal levantamento deveria ser executado pelo órgão estadual competente.

4- “Convênio com entidades da comunidade para execução de serviços educacionais”. Segundo o Planejamento Prévio, a escola nem sempre contava com os recursos para oferecer uma boa aprendizagem ao aluno. As deficiências que por ventura existissem, poderiam ser sanadas por convênios com entidades comunitárias. Havia a previsão que empresas locais pudessem ministrar, em regime de cooperação com as escolas, estágios para habilitação profissional, sem vínculo empregatício, e que as Universidades e Escolas Superiores poderiam auxiliar no preparo e no aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico-administrativo e na realização de estudos e pesquisas.

5- “Desenvolvimento e institucionalização de meios de formação, treinamento e reciclagem do pessoal ligado ao ensino e de incentivos para adequação da oferta do pessoal às demandas do sistema”. Segundo o documento, a simples mudança de estrutura do sistema educacional não significava a implementação da lei n. 5.692/71, mas essa “se fará no dia-a-dia, no trabalho de cada um e, principalmente, na ação do professor junto ao aluno”. Assim seria necessário o preparo dos professores e seu engajamento por meio de cursos de treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem, aliados a uma política de estímulos e incentivos que seria oferecida aos professores.

6- “Plano para aplicação de recursos”: indicava o empenho na racionalização de recursos, por meio de uma série de medidas que garantissem tal objetivo, entre eles: a estimativa de recursos necessários, a definição de fontes que se pode lançar mão, a distribuição racional dos recursos, seleção de programas e projetos prioritários.

7- “Ampliação e melhoria dos serviços de assistência escolar”. Segundo o documento, uma das principais causas de repetência e evasão escolar era a “insuficiência alimentar e de saúde do escolar, conjugada numa relação causa-efeito com sua baixa colocação na escala de renda”. Apesar de afirmar que se tratava de um problema importante, o qual era necessário empenho para solucioná-lo, não existia uma proposta concreta de como combater tais adversidades, afirmando apenas que deveria haver entrosamento com outras entidades, inclusive convênios com “organizações assistenciais da comunidade” (Estado de Minas Gerais, Planejamento prévio, 1971).

8- “Institucionalização das atividades essenciais de planejamento educacional”. O documento informava que “o sistema estadual de ensino, por meio de seus órgãos, deverá realizar, coordenar e assessorar o processo de preparação de planos e de seus programas e projetos, fornecer assistência técnica na execução e avaliar os resultados” (Estado de Minas Gerais, Planejamento prévio, 1971). E indicava que “o planejamento educacional deverá estar intimamente relacionado com o Plano Global do Estado, garantindo assim uma estreita relação entre o planejamento educacional, o social e econômico” (Estado de Minas Gerais, Planejamento prévio, 1971). A fonte reforçava que a programação educacional deveria se adequar ao plano social e econômico do Estado.

Podemos verificar, de modo geral, que as medidas consideradas necessárias para a implantação do regime instituído pela lei n. 5.692/71 buscavam formas de reestruturar o Sistema Educacional de Minas Gerais em vários âmbitos – na administração da SEE-MG, na formação e organização da carreira docente, na implantação de forma progressiva e na busca por planejamento e uma distribuição racional de recursos. A proposta se aproximava de uma perspectiva de educação voltada para atender o mercado de trabalho. Conforme Frattini (2011), a educação era vista como investimento, pois era considerada preparatória dos recursos humanos e, conseqüentemente, influenciaria no desenvolvimento econômico do país. O melhor nível de escolaridade elevaria o aumento da produtividade do indivíduo, e isso aumentaria a renda do trabalhador que, conseqüentemente, conduziria ao desenvolvimento econômico nacional.

As oito medidas propostas pelo documento indicavam uma preocupação com a reorganização administrativa, com a promulgação de normas que adaptassem a carreira dos professores, o sistema de ensino, o regimento dos estabelecimentos à nova estrutura estabelecida pela lei n. 5.692/71. Há uma preocupação com a escolha dos municípios que primeiro receberiam a reforma e com a realização de um levantamento da rede escolar para compreender melhor as peculiaridades de cada localidade. O documento tratava ainda de

convênios com a comunidade para executar serviços educacionais, treinamento de professores e servidores relacionados à educação, medidas para captação de recursos, melhoria dos serviços de assistência escolar e institucionalização das atividades de planejamento.

O tópico “política de execução” apresentava a programação plurianual do período de 1972-1975 e os planos operacionais por ano, com destaque para medidas para implantação do plano piloto de implementação, que para sua efetivação envolveria a preparação de recursos humanos, a adequação dos recursos físicos e materiais, organização do currículo, levantamento e dotação de recursos didáticos, implementação dos serviços de assistência ao aluno e a implementação do plano piloto.

O documento informava sobre uma série de objetivos voltados mais à estrutura do sistema educacional do que em relação às questões relativas à melhoria da qualidade ensino. Expressões como “reestruturação”, “reorganização racional”, “institucionalização das práticas e técnicas”, “utilização ótima dos recursos”, evidenciavam que o início de discussão sobre a reforma tratava de objetivos mais técnicos, ligados a como a escola deveria se organizar, deixando em segundo plano temas como a filosofia, que embasaria a reforma e as questões do ensino do currículo.

Após o “**Planejamento Prévio**”, o documento que trazia medidas para implantação da reforma foi o “**Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais**” (1972). No tópico intitulado “planejamento da ação para modificação da realidade”, o documento estabelecia três fases: fase preliminar, fase 1 e fase 2. A fase preliminar consistia em um estudo amplo do Plano Setorial de Educação e Cultura do MEC e do Plano Mineiro de Desenvolvimento Econômico e Social pela Secretaria de Educação de MG, para conhecer e incorporar as políticas educacionais do Governo Federal e Estadual por meio de uma ação abrangente e convergente.

Na fase 1, o documento informava que, em conformidade com a lei n. 5692/71, artigo 72º, parágrafo único, foi elaborado dentro do prazo legal de sessenta dias o Planejamento Prévio, que definia os objetivos a serem atingidos pelo Plano Estadual de Educação. Posteriormente, foi instalado um Grupo de Trabalho Especial que elaborou o Plano Estadual de Implantação, que contava, basicamente, com dois programas: (I) medidas de infraestrutura e (II) implantação do ensino de 1º e 2º graus. Seguiu informando que ambos os documentos configuravam uma política educacional preocupada com a remodelação das estruturas dos órgãos administrativos e normativos, uma nova dimensão pedagógica no sentido de atender ao aluno como pessoa e como membro de uma sociedade e a racionalização e ampliação de recursos para a educação. Buscava-se

a universalização do ensino na faixa etária dos 7 a 14 anos, a redução do índice de analfabetismo de adolescentes e adultos, a formação de técnicos a nível médio, conjugada às necessidades do setor produtivo (ensino profissionalizante de 2º grau), a integração da unidade escolar à comunidade, o desenvolvimento da pesquisa e da tecnologia no setor educacional, a modernização a estrutura orgânica do Sistema de Ensino (Estado de Minas Gerais, Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais, 1972).

A fase 2 se caracterizava por detalhar os projetos previstos nos programas integrantes do plano. O “Programa I” consistia em medidas de infraestrutura necessárias à implantação do novo regime e à mudança social e era composto por (a) reestruturação dos órgãos institucionais (SEE, DRE e CEE), (b) estruturação dos órgãos indispensáveis à orientação e controle do processo de mudança (Centro de Documentação e Informações Educacionais e Centro de Recursos Humanos) e (c) elaboração de documentos que dirigissem o processo de mudança quantitativamente e qualitativamente (carta escolar e estatuto do magistério).

O “Programa II” era constituído por dois subprogramas: o subprograma I era relacionado à implementação do ensino de 1º grau e abrangia oito projetos:

- 1.00 - ampliação do atendimento à faixa de 7 aos 14 anos e extensão da escolaridade,
- 2.00 - adequação e expansão da rede física,
- 3.00 - assistência à iniciativa particular mediante convênios,
- 4.00 - assistência técnico-educacional aos municípios,
- 5.00 - assistência ao educando,
- 6.00 - melhoria dos recursos materiais, operacionais e humanos,
- 7.00 - implantação do supletivo de 1º grau,
- 8.00 - melhoria qualitativa e quantitativa do atendimento ao aluno excepcional.

O documento não detalhava como seriam esses projetos, mas alguns foram localizados no arquivo da biblioteca Bartolomeu Campos de Queirós, como o projeto 4.00 - assistência técnico-educacional aos municípios, que será melhor analisado no terceiro capítulo.

O subprograma II tratava da implantação e implementação do ensino de 2º grau e abrangia cinco metas:

- (1) aumento de 120.000 para 180.000 das matrículas do 2º grau (incremento de 50%),
- (2) organização de currículos para o 2º grau, com escalonamento dos diferentes graus e modalidades de formação profissional,
- (3) organização do sistema de intercomplementaridade dos municípios selecionados para primeira etapa, segundo critérios de concentração demográfica, força de trabalho, ocupações mais significativas e matrículas no ensino de 2º grau, com a utilização produtiva do equipamento funcional existente,
- (4) implementação de centros pioneiros de qualificação profissional em, pelo menos, um município das cinco regiões do Alto Paranaíba, Alto São Francisco, Noroeste, Jequitinhonha e Rio Doce,

(5) extensão do sistema de intercomplementaridade dos centros pioneiros de qualificação profissional a outro grupo de municípios, mediante estudos a se processarem em 1973.

O documento seguia listando as “estratégias de implantação: ação sobre a realidade” e previa medidas para a criação de infraestrutura necessária. Entre essas modificações, uma que já havia sido realizada pelo governador Rondon Pacheco, por meio de decreto (o qual não é informado o número), promoveu uma modificação e adaptação da Secretaria de Estado da Educação às exigências da lei nº 5.692/71. Dentre as mudanças feitas pelo decreto, merece destaque o ponto que indicava que foram criadas “condições para que as Delegacias Regionais de Ensino, assumam, progressivamente as atribuições executivas, até então a cargo dos Departamentos Centrais, efetivando, assim, descentralização administrativa e geográfica há muito preconizada” (Estado de Minas Gerais, Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais, 1972).

Ainda no sentido de “adequar a implantação à realidade”, o documento informava que teriam sido tomadas providências no sentido de remanejamento de professores, para que os números de professores especializados fossem proporcionais ao número de classes de cada estabelecimento. O documento mencionava também a nomeação de orientadores e professores concursados, e apresentava dados sobre o número de classes existentes e classes vagas. Além disso, o documento afirmava que o anteprojeto do Estatuto do Magistério já tinha sido compatibilizado com as novas diretrizes educacionais.

Além dessas medidas internas à administração pública, o documento informava que o envolvimento das comunidades era parte da estratégia de implantação, invocando o artigo 41º da lei nº 5.692/71, que dispunha sobre “a educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la” (Estado de Minas Gerais, Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais, 1972). Vale destacar que comunidades é utilizado no sentido de municípios integrantes da unidade administrativa da federação.

O texto seguia explicando quais os critérios utilizados para a escolha dos municípios pioneiros (componentes da grande Belo Horizonte, Sedes de DRE’s, Municípios com população urbana superior a 30.000 habitantes e/ou equipamento funcional básico). Em maio de 1972, teria sido realizado um grande seminário com cerca de 500 participantes, que objetivou preparar os membros das Comissões Municipais de Educação para implantação e implementação da reforma em 68 municípios. E em continuidade a essa política, as DRE’s

promoviam encontros regionais em suas 26 sedes, em 184 inspetorias seccionais e em 456 municípios.

Ainda como “estratégia de implantação: ação sobre a realidade”, o documento previa uma “administração por objetivos” que visava a reestruturação do sistema para possibilitar a descentralização operativa e o aprimoramento de funções técnicas. Além disso, previa uma “política agressiva de preparação de recursos humanos”. Visando esse fim, a SEE-MG desencadeou um programa intensivo de atualização, aperfeiçoamento, qualificação e habilitação de docentes e especialistas, com a coordenação do Centro de Recursos Humanos<sup>18</sup>.

O Centro Regional de Pesquisa Educacionais João Pinheiro foi transferido em 1973 do INEP para o Departamento do Ensino Fundamental do MEC, órgão da então criada Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Nesse momento foi transformado em Centro de Recursos Humanos João Pinheiro (CRHJP). Segundo Maria do Carmo Xavier (2006, p. 5720),

A partir de 1971, com a promulgação da Lei 1592/71, que estabeleceu novas diretrizes e bases da educação nacional, o MEC centralizou suas atividades nos processos de divulgação dos aspectos da reforma educacional determinada pela LDB e constituiu grupos de trabalhos encarregados da preparação de professores dos quadros técnicos profissionais para o atendimento às demandas de implantação do Ensino de 1º e 2º grau.

Nesse período, o Centro Regional de Pesquisa Educacionais João Pinheiro e, posteriormente, o Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, atuou de forma significativa na produção de materiais voltados para a divulgação e treinamento de professores com a finalidade de implantação da lei n. 5.692/71, como pode ser percebido nos documentos.

O documento apresentava uma tabela com as especificações dos cursos oferecidos pelo CRHJP, o número de beneficiado e o seu custo. As 17.557 pessoas beneficiadas nos cursos oferecidos mediante convênios receberam habilitação em: (1) especialistas em educação - licenciatura de curta duração, (2) habilitação de docentes, em nível superior com licenciaturas curtas em Educação Física e Artes Práticas, (3) habilitação docente, em nível do 2º grau (educação geral – 5ª e 6ª série), (4) preparação de professores não titulados, para exame supletivo, em nível de 1º e 2º graus; e (5) atualização (pessoal técnico, docente e administrativo) com um número de 16.267 beneficiados. Cursos na modalidade de especialização também foram oferecidos pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, entre

---

18 Em 19 de junho de 1973 o então Centro de Pesquisas Educacionais João Pinheiro passava, por meio do decreto n. 72.380, a se intitular Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, integrando o Departamento do Ensino Fundamental – Secretaria de ensino de 1º e 2º graus do MEC.

1971 e 1972, nas modalidades: (1) inspeção do ensino de 1º grau, (2) administração e supervisão do ensino de 1º grau e (3) magistério do ensino normal, totalizando 884 participantes.

Outra estratégia para implantação era a melhoria e adequação da rede física, os quais seriam concretizados por meio do **Projeto 2.00**, que já teria realizado obras entre 1971 e 1972 em Belo Horizonte e outros municípios, totalizando 1.179 salas novas construídas (120.604,95 m<sup>2</sup>), 44.274,46 m<sup>2</sup> em ampliação e reconstrução de escolas, e 360 pequenos reparos, os quais não são especificados.

O **Projeto 2.00** previa Grupos de Trabalho (G.T.) ligados ao Departamento de Ensino de 1º Grau:

- “G.T. – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau”. Entre suas atribuições estava a assistência técnico-administrativa às unidades escolares de 1º grau, por meio da DRE, que seria responsável pelo estabelecimento de diversas diretrizes, como a integração de unidades do antigo primário com estabelecimentos do antigo ensino ginasial, autorização e reconhecimento de estabelecimentos de ensino, elaboração de regimentos dos estabelecimentos de ensino de 1º grau.

- “G.T. – Orientação Educacional”, responsável exclusivamente por serviços ligados a orientação educacional, modalidade que parecia estar ainda em fase de implantação. Entre as responsabilidades destacavam: (a) a preparação da implantação e implementação do Serviço de Orientação Educacional nas escolas estaduais, (b) o atendimento a orientadores educacional; e (c) a elaboração de guias, manuais e apostilas de orientação educacional.

- “G.T. – Orientação Pedagógica”, responsável pela (a) realização de estudos e pesquisas que visassem aperfeiçoar e dinamizar a supervisão do ensino de 1º grau, (b) sugerir atividades para as comemorações cívico-sociais, etc.

- “G.T. Currículos e Programas”: responsável por (a) realizar estudos dos planos curriculares apresentados pelos estabelecimentos de ensino de 1º grau, (b) estabelecer critérios para análise e revisão de currículos, (c) elaboração de guias de orientação na execução dos currículos, (d) divulgação de estudos e experimentos realizados, (d) avaliação dos currículos, (e) sugestão de planos curriculares para as escolas de 1º grau, e (f) entrosamento com instituições ligadas à educação.

- “G.T. Avaliação de Recursos Didáticos” se encarregava dos (a) estudos e análise de recursos didáticos, com elaboração de pareceres, objetivando divulgação oficial, (b) pesquisa bibliográfica para orientação de professores e alunos e (c) análise de livros indicados pelo

Instituto Nacional dos Livros, objetivando a escolha de livros para execução do Programa Nacional do Livro em Minas Gerais.

O documento indicava que a equipe de implantação da reforma em Minas Gerais lançou mão de uma série de grupos de trabalho para setorizar a implantação, cada um com uma função na implantação, um responsável pelo 1º grau, outros pela orientação educacional, orientação pedagógica, currículos e programas, avaliação e recursos didáticos. Também indicava a criação de projetos com o objetivo de setorizar atividades da reforma, como a ampliação do atendimento escolar, desenvolvimento de recursos humanos nos municípios, revitalização da rede física e redução do analfabetismo.

### **Algumas considerações**

Podemos verificar que as medidas apresentadas nos documentos, no âmbito administrativo, envolviam reformulações nas estruturas dos órgãos ligados aos serviços educacionais, a seleção e estudo dos municípios que receberiam inicialmente a reforma, o levantamento da capacidade e um estudo para possibilitar melhor distribuição da rede escolar de Minas Gerais, além de treinamento do pessoal ligado à educação e um plano de aplicação de recursos. Previa ainda a criação de programas que descentralizavam a tomada de decisões nas diversas áreas necessárias à implantação da lei.

No campo pedagógico as medidas iniciais estavam voltadas para a profissionalização do ensino básico, como foi possível verificar nos documentos. O ensino profissionalizante era tratado de forma prioritária, pouco se falava da educação geral, as demais reformulações nos currículos, como organização das disciplinas em Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Ciências. A formação profissional era considerada a grande mudança no ensino no período, pois colocaria o Brasil no rumo dos países desenvolvidos. A educação era considerada fator primordial para o desenvolvimento econômico.

Os documentos, além de mostrarem as mudanças que seriam feitas com o novo regime educacional implantado pela n. 5.691/71 buscavam construir representações sobre esse novo regime em contraposição ao antigo derivado da LDB n. 4.024/61. Uma das representações criadas sobre o novo regime era a de que a “nova escola” seria mais apta à atender as necessidades dos homens de sua época. De acordo com os documentos analisados, a principal necessidade seria a preparação para o mundo do trabalho. Já sobre o antigo sistema escolar os

documentos buscavam construir uma ideia de inadequação a realidade, insuficiência no atendimento aos jovens, com grandes índices de evasão e repetência.

Várias passagens dos documentos analisados demonstravam a tentativa de construção de uma nova cultura escolar por parte dos agentes do envolvidos com a reforma em Minas Gerais. A partir da definição de Dominique Julia (2001) de cultura escolar, como conjunto de normas e condutas a inculcar, essas escolas pré-selecionadas passariam a ser polos, centros irradiadores dessa experiência, e da construção de uma “nova” cultura escolar, uma cultura onde a escola prepararia principalmente para o mercado de trabalho.

Em relação aos autores dos documentos analisados neste capítulo, cabe destacar a atuação institucional desses sujeitos. Em sua grande maioria tinham vínculo com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa parceria entre Centro Regional de Pesquisa Educacionais (CRPE), Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais e a UFMG não era recente. Xavier (2007, p. 242) afirma que desde 1959, sob a direção de Abgar Renault no CRPE-MG, existia uma importante cooperação entre os três órgãos para “ampliar o universo de interesse e ação do CRPE”.

Desde a década de 1950, professores de universidades federais e estaduais eram convidados para assessorar órgãos públicos em relação as questões educacionais. Essas novas instituições de formação de professores, se inseriam nos debates sobre o ensino secundário. Essa parceria era uma “estratégia de reordenação dos saberes que deveriam chegar a escola, com o objetivo de modificar as práticas dos professores e alunos, constituindo uma nova cultura escolar, por meio de indicação técnicas e didáticas” (FILGUEIRAS, 2016, p. 1175).

Nesse sentido, é possível considerar que a aproximação entre a SEE/MG e a UFMG no processo de implantação da lei n. 5.692/71 significava que estes docentes estavam buscando modificar as práticas de professores e alunos e construir uma nova cultura escolar. Efetivamente existia uma relação entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a implantação da lei n. 5.692/71 no estado, uma vez que professores de várias áreas auxiliaram no planejamento da reforma. Ao ocupar esse espaço, como especialistas, estes professores pretendiam influenciar o modo como a reforma seria implantada.

## 4 A REFORMA NOS MUNICÍPIOS E O CURRÍCULO

Este capítulo tem como objetivo analisar como o estado de Minas se organizou para efetivar a reforma, sob dois aspectos: a preparação e orientação dos municípios e a questão do currículo. Os dois aspectos indicados permitiram verificar como a SEE-MG pretendeu atuar sobre a realidade escolar.

As fontes analisadas sobre a questão municipal foram o **“Manual de Orientação sobre implantação do regime instituído pela lei 5.692, nos municípios mineiros, para administrações municipais”** (1972) e o **“Projeto 4.00”** [197-]. Quanto à questão curricular, analisamos a fonte **“Reformulação de Currículos e Programas – Implantação do regime instituído pela lei nº 5.692 de 11-8-71”** (1972), que trata de questões mais gerais sobre o currículo. Procuramos, por fim, analisar de forma mais específica, a organização de uma disciplina, Estudos Sociais, por meio do **“Programa de ensino do primeiro grau – Estudos Sociais”** (1973) e do **“Manual de Orientação – Currículo de 1º grau – Estudos Sociais”** (1973).

### 4.1 A Reforma e os Municípios (estratégias de circulação dos saberes e informações para a implantação da reforma)

Na documentação localizada foi possível observar que havia uma preocupação da Secretaria de Educação de MG em produzir materiais de apoio e aplicação para os municípios, que deveriam operacionalizar a reforma. Cronologicamente, o documento mais próximo da aprovação da lei n. 5.692/71 era o **“Manual de Orientação sobre implantação do regime instituído pela lei 5.692, nos municípios mineiros, para administrações municipais”**, de 1972, produzido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

O documento tratava de questões pontuais da implantação da lei para os municípios, explicando os principais artigos da lei que se referiam à administração municipal, e as medidas que poderiam ser tomadas de imediato. Em sua primeira página, o documento trazia uma citação do então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, dizendo que “o objetivo da educação é eminentemente inventivo: criar novos meios para atender o desafio da altamente flexível capacidade humana, num mundo em permanente mutação” (Estado de Minas Gerais, Manual de Orientação, 1972). Nessa mesma página, no canto superior direito, havia um carimbo indicando “MEC., DEF., CRHPJ, Laboratório de currículo, núcleo de informação, Belo Horizonte - MG”.

Em seguida, uma página apresentava o **Manual** e esclarecia alguns pontos sobre o mesmo – o que ele representava (a consecução de uma meta do projeto “assistência aos governos municipais” do subprograma I – Implantação do Ensino de 1º grau), e por que foi elaborado (para orientar as administrações e comissões municipais de educação de Minas Gerais no seu trabalho de planejamento, implantação e implementação do regime instituído pela lei n. 5.692/71). O **Manual** também indicava que sua organização não era definitiva, mas uma tiragem experimental, que seria melhorada com o tempo, enriquecida e completada para atingir o objetivo de sua elaboração. Ele seria o primeiro de uma série, e continha informações gerais sobre os assuntos. As questões mais específicas seriam tratadas detalhadamente em fascículos à parte.

O **Manual** indicava fascículos que seriam produzidos posteriormente: (a) organização da administração municipal da educação, (b) expansão ou reorganização da rede escolar segundo sugestões contidas na lei n.5.692/71, (c) criação e organização de fundações, (d) planejamento educacional, (e) capacitação e aplicação de recursos para os serviços da educação. A apresentação terminava com a expressão do desejo do Grupo de Trabalho Especial para Implantação do Ensino de 1º grau que produziu o **Manual**, o qual não informava quem eram seus membros, de conhecer melhor a opinião das pessoas que leriam ou utilizariam as orientações trazidas, para poder melhorá-lo e enriquecê-lo.

O primeiro tópico abordado pelo **Manual** era a “responsabilidade dos municípios de acordo com a lei número 5.692 de 11/8/71”. Enfatizava que a lei n. 5.692/71 já trazia em suas disposições transitórias que a característica básica da implantação era a progressividade e informava que iria resumir, para maior facilidade, os artigos que se referiam às responsabilidades das administrações municipais e os que se dirigissem aos “sistemas de ensino”, pois a rede municipal constituía um subsistema dentro do território do próprio município. Para tal, o **Manual** apresentava o artigo da lei e, ao seu lado, uma série de sugestões aos órgãos da administração responsável por sua execução, de como colocar em prática o disposto naquele artigo. Essa série de medidas foram como intituladas “o que pode ser feito desde já”.

O primeiro artigo comentado, o artigo 20 e seu parágrafo único, dispunham:

Artigo 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos (BRASIL, 1971).

Entre as medidas sugeridas para o artigo 20, destacavam-se:

- (1) fazer o levantamento da população escolar por faixa etária,
- (2) levantar a população de 7 a 14 anos escolarizada no último triênio, especificando quantitativos da rede estadual, municipal e particular, [...]
- (4) estabelecer os processos de divulgação da chamada para a matrícula (rádio, televisão, jornal etc.) e realizá-lo na época oportuna, [...]
- (7) providenciar para que não ocorresse ociosidade nas escolas, existindo crianças que pudessem frequentá-las;
- (8) promover medidas de assistência ao escolar carente (alimentação, matéria escolar, assistência médico dentária, transporte, vestuário, assistência familiar e outras formas de assistência social e educacional) a fim de incentivar a frequência, de acordo com os artigos 41 e 62 da lei. (Estado de Minas Gerais, Manual de Orientação, 1972).

Tais medidas estariam sob responsabilidade do município e poderiam ser colocadas em prática já em 1972, antes mesmo de a reforma ser implantada em todos os municípios. Outro artigo comentado que se destacava era o artigo 42º: “o ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e, respeitadas as leis que o regulam, é livre à iniciativa particular”. As medidas sugeridas eram:

- (1) manter, expandir e aperfeiçoar o ensino de 1º grau, que era de responsabilidade do município;
- (2) incentivar a iniciativa particular para proporcionar oferta de ensino de qualidade aqueles que tinham poder aquisitivo para custear seus estudos e reforçar a rede pública com escolas particulares capazes de atender a setores da população não abrangidos por aquela. (Estado de Minas Gerais, Manual de Orientação, 1972).

As medidas mostravam grande preocupação em expandir a rede de ensino e as matrículas, além de dar máxima efetividade ao uso da rede escolar, uma indicação constante nos documentos. De forma geral, a expansão da rede e das matrículas era um dos principais objetivos da reforma, como já observada em outros documentos, uma vez que o índice de evasão e reprovação era muito alto, além do sistema não atingir toda a população escolarizável na idade devida.

O segundo tópico abordado pelo documento era a “organização da administração municipal da educação”, que procurava abordar as “principais atribuições do órgão municipal da educação” e os “tipos de estrutura segundo o volume de complexidade dos problemas municipais”, ou seja, o **Manual** se dedicava a descrever como organizar um órgão municipal dedicado à questão educacional, levando em conta a necessidade de cada município e como esses deveriam funcionar. O texto iniciava afirmando que o setor educacional era, entre todos os demais, o que mais impressionava a população, sobretudo porque atendia crianças e os jovens. Seu investimento no “presente” era compreendido como uma construção do “futuro” (aspas segundo o texto). Por isso, a importância da prefeitura organizar um “Setor Central”

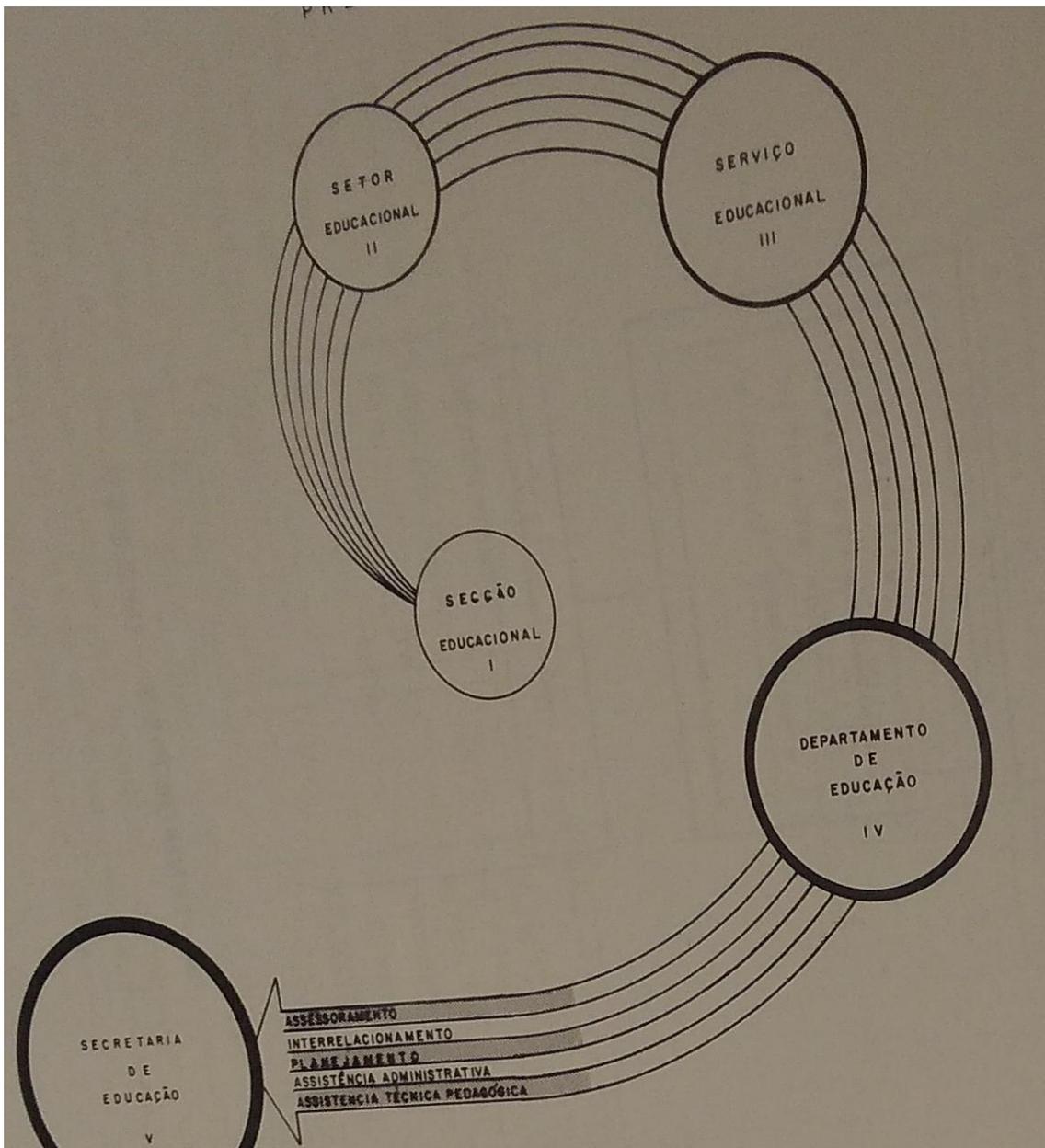
capaz de planejar, coordenar, administrar, supervisionar e promover a melhoria dos serviços de educação. O texto informava:

As atividades fins – ASSISTÊNCIA (para proporcionar ao escolar os recursos e os meios necessários à efetivação da aprendizagem) e o ENSINO (consequentemente, aprendizagem) precisam apoiar em atividades meio – ADMINISTRAÇÃO (de pessoal, material, equipamento, desenvolvimento da rede escolar, etc.) (Estado de Minas Gerais, Manual de Orientação, 1972).

Para fornecer sugestões à organização educacional, um folheto foi elaborado com orientações e análises das principais atribuições do órgão municipal de educação, agrupado em cinco categorias: (1) assessoramento, (2) articulação, (3) planejamento, (4) assistência administrativa e (5) assistência pedagógica. O documento informava que nesse folheto eram apresentadas cinco alternativas relativas à estruturação do setor educacional – desde a criação de secção educacional com só um responsável, até a proposta de organização bem mais complexa de uma Secretaria Municipal de Educação. Sugeria que, em cada caso, deveriam ser combinados elementos já existentes, como pessoal disponível, nomenclatura de funções e cargos, disponibilidade de local e recursos, e as possibilidades e exigências da renovação. O objetivo era atingir uma estrutura “Racional” e “Funcional” que possibilitasse o máximo resultado dos recursos empenhados. A estrutura proposta deveria ser submetida à análise do chefe do executivo e, posteriormente, daria origem ao processo de implantação, que passava pela Câmara, e seria promulgado em forma de lei ou decreto do executivo municipal, conforme peculiaridades específicas do processo.

O documento apresentava, em forma de figuras, as alternativas para organização do órgão municipal de educação em escala de complexidade - do menor para o maior. O menos complexo seria a “secção educacional”, seguida pelo “setor educacional”, o “serviço educacional”, o “departamento de educação” e, o mais complexo, a “secretaria de educação”. Esta última, segundo a figura, envolveria assessoramento, interacionamento, planejamento, assistência administrativa e assistência pedagógica.

Figura 02- “Prefeitura Municipal – Alternativas para organização do órgão municipal de educação e sua evolução”



Fonte: Estado de Minas Gerais, Manual de Orientação, 1972

A “secção educacional” seria composta por apenas um responsável e se destinava a assuntos técnicos e administrativos relacionados à educação. O “setor municipal de educação” poderia se estruturar de duas maneiras: (1) com uma secção de assuntos técnicos-pedagógicos, responsável por atividades e planejamento, coordenação, supervisão, assistência ao educando, inter-relacionamento com a SEE e DRE etc., e a secção de assuntos administrativos que se responsabilizariam por serviços de pessoal, orçamento, prédios escolares, comunicação e arquivo e inter-relacionamento com setores municipais; ou (2) um órgão com uma chefia responsável pelo assessoramento, inter-relacionamento e planejamento e uma secção técnico-

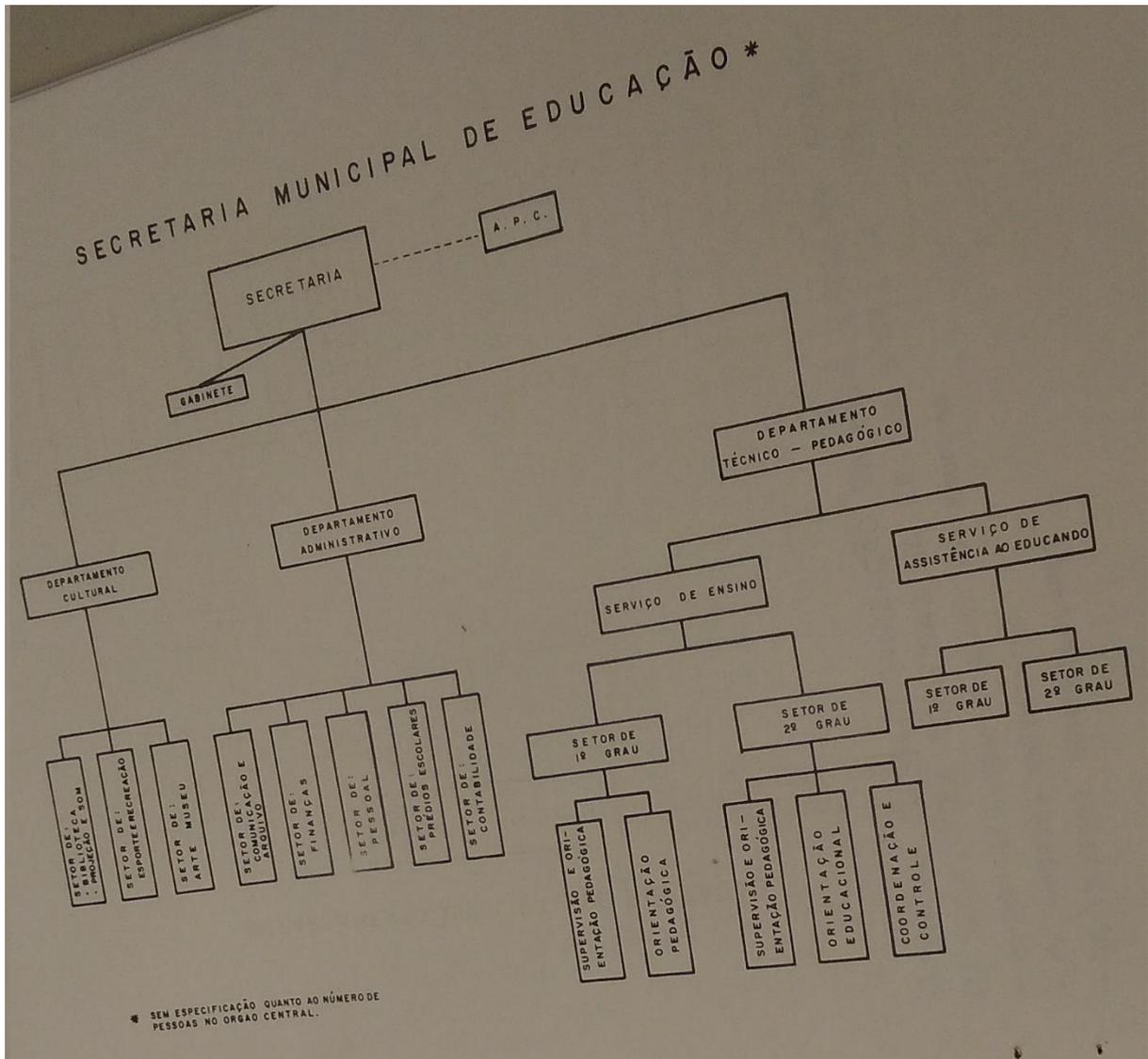
pedagógica e uma secção administrativa, com funções muito semelhantes ao primeiro modelo. Essa estrutura envolvia de 2 a 3 pessoas responsáveis.

O “serviço municipal” de educação seria um pouco mais complexo e envolveria de 4 a 6 pessoas organizadas sob uma chefia de serviço, que se desmembrava em uma assessoria de inter-relacionamento e planejamento, um setor de assistência técnica, supervisão, coordenação e controle e estatística, um setor de administração e finanças e um setor de assistência ao educando.

O “departamento municipal de educação” poderia se estruturar de duas maneiras, e envolveria de 9 a 15 pessoas: a primeira maneira de se estruturar seria com uma chefia de departamento (conselho do planejamento e controle), que teria duas divisões - o serviço técnico pedagógico e o serviço administrativo -, cada um desses teria dois setores. O serviço técnico pedagógico se subdividiria em setor de assistência ao educando e atividades culturais, e o setor de inspeção, supervisão e orientação pedagógica, orientação educacional e estatísticas. Já o serviço administrativo se subdividiria em setor de pessoal, comunicação e arquivo e setor de finanças, material e prédios escolares. Na outra configuração possível, a estrutura era idêntica a não ser pelo fato de os serviços técnico pedagógico e administrativo se subdividirem em quatro e não dois setores, mas mantendo as mesmas funções sugeridas no anterior.

Por fim, o **Manual** trazia a estrutura da “Secretaria Municipal de Educação”, composta por uma secretaria como órgão principal e um gabinete. Da secretaria se desmembrariam três departamentos - o cultural, o administrativo e o técnico-pedagógico. O departamento cultural seria composto por três setores: (I) de biblioteca e projeção e som, (II) de esportes e recreação; e (III) de museu e arte. Já o departamento administrativo seria composto por cinco setores: (I) o de comunicação e arquivo, (II) o de finanças, (III) o de pessoal, (IV) de prédios escolares e (V) o de contabilidade. O departamento técnico-pedagógico seria o mais complexo e se dividiria em dois serviços - o de ensino e o de assistência ao educando, este último se subdividia em setor de 1º grau e setor de 2º grau. O serviço de ensino também se subdividiria em setor de 1º grau e setor de 2º grau, cada um com outra subdivisão. O setor de 1º grau teria a ele vinculado a supervisão e a orientação pedagógica. O setor de 2º grau teria a ele vinculado a supervisão e a orientação pedagógica, a orientação educacional e a coordenação e controle. O documento não estipulava um número de pessoas ideais para esse órgão considerado central.

Figura 03 - “Secretaria Municipal de Educação”



Fonte: Estado de Minas Gerais, Manual de Orientação, 1972.

Outro tópico abordado pelo **Manual** era a “expansão ou reorganização da rede escolar, segundo sugestões contidas na lei nº 5.692 de 11/8/71”, que tratava da organização administrativa das escolas, as unidades integradas e os centros interescolares. Essa parte do **Manual** buscava auxiliar os interessados quanto a organização administrativa de unidades do primeiro grau, oferecendo sugestões para escolas que abrigassem de 350 alunos (10 turmas) a 2.000 alunos (40 turmas), para que pudessem ser adaptadas para centros interescolares e escolas integradas.

A primeira sugestão, apresentada aos municípios que tivessem interesse em utilizar a consultoria técnica da SEE-MG para reorganizar alguma de suas escolas, era a realização de um levantamento sobre: (a) suas instalações tanto quantitativas como qualitativamente, (b) equipamentos como mobiliário, biblioteca, laboratórios, (c) recursos humanos, relação dos

docentes e especialista, sua qualificação, função e se estáveis ou contratados). O texto seguia informando que educação era um investimento social, e que seus benefícios marcariam favoravelmente a administração na memória do povo. Era necessário “Planejar com máximo de objetividade, para colher o máximo de proveito individual e social” (Estado de Minas Gerais, Manual de Orientação, 1972).

Novamente, verifica-se a tentativa de construção de uma representação. O executivo se preocupava com a imagem que sua administração deixaria na população, e a educação era uma importante ferramenta a ser utilizada na construção dessa imagem favorável. Nesse sentido, Chartier (1990, p.17) aponta que as representações “são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forja”, uma vez que as percepções do social não são discursos neutros, estes “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor a uma autoridade às custas de outros por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas de condutas”. Como pudemos observar, havia uma tentativa de construir uma representação junto ao povo de que a educação daquele período era melhor do que as anteriores.

Além disso, podemos observar traços que priorizavam as questões técnicas. Palavras como objetividade e o aproveitamento máximo na administração pública eram muito utilizadas. Ideia que se repete não só nesse documento, mas em outros documentos analisados. O fundamental era fazer o máximo possível com o mínimo de recursos disponíveis.

Um tópico denominado “conheça o pensamento dos nossos dirigentes, integrados no espírito da lei 5.692”, trazia falas de autoridades mineiras. Em seguida, discutira que para promover a melhoria do ensino nem sempre era necessário a ampliação da rede escolar, mas era necessário a racionalização, que significava dar o máximo rendimento aos recursos materiais existentes. E citava o artigo 2º da lei n. 5.692/71, que dispunha sobre: “o ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”. E as alíneas do artigo 3º que recomendavam:

Artigo 3º - Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade: a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas; b) a entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros; c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos (BRASIL, 1971).

Após a exposição desses dois artigos, o texto prosseguia informando as sugestões que tinham o objetivo de orientar iniciativas inovadoras dentro dos princípios: (a) da racionalização para aproveitar ao máximo os recursos existentes e evitar a duplicação de despesas e esforços e (b) de integração para promover o trabalho conjunto e enriquecer currículos e evitar a dispersão e divergências das iniciativas na fase de implantação.

O texto também explicava o que seria uma “unidade integrada” – a reunião de classes ou escolas para formar uma unidade de 1º grau completo. As características de uma unidade integrada envolviam aspectos: (a) físicos: proximidade, acesso fácil e instalações que se completam, (b) administrativos: direção unificada, serviços de apoio em comum e utilização plena dos recursos materiais e humanos, (c) curriculares: orientação pedagógica unificada, trânsito livre do aluno de uma para outra fase do curso e possibilidade de maior riqueza de opção no conteúdo diversificado.

A instalação de “unidades integradas” era recomendada quando: (1) era preciso dar continuidade aos estudos, (2) quanto esse tipo de solução permitisse atender a um número maior de alunos com menor custo. Como exemplo, indicava a possibilidade de atender em um só estabelecimento em dois turnos, alunos que seriam atendidos no mesmo turno em diferentes estabelecimentos; e (3) quando permitisse resolver problemas de concentração de alunos em pontos estratégicos, requerendo apenas medidas relativamente simples. Indicava, como exemplo, a criação de uma escola na sede distrital, para acolher alunos de três ou mais escolas rurais, bastando que o prefeito providenciasse transporte de professores da cidade para a vila.

O próximo tema abordado tratava da organização pedagógica e administrativa de uma “unidade integrada”. Cada caso deveria ser estudado em separado, mas o **Manual** aponta uma estrutura geral. Deveria haver em cada unidade integrada um diretor que cuidava da parte pedagógica e administrativa, podendo haver vice-diretor em caso de unidades maiores. Também deveria existir em cada escola associada um responsável pela mesma. A maneira de selecionar, indicar e controlar o pessoal e definir o número de elementos era de responsabilidade do órgão municipal e deveria ser feita de maneira cuidadosa e em harmonia com a sistemática da prefeitura.

O **Manual** apresentava o que seria um “centro escolar”, definindo-o como uma escola (já existente ou especialmente construída) que contemplava instalações ou serviços existentes em escolas comuns. O centro deveria ser utilizado em rodízio de horário por várias escolas, oferecendo-lhes instalações que essas não teriam condições de construir. Os serviços e

instalações oferecidos pelos “centros escolares” eram diversos, podendo ser: (a) instalações físicas, como oficinas, equipamentos para ensino de técnicas específicas, salas ambientes para educação para o lar, salas de equipamentos para educação artísticas, biblioteca e recursos audiovisuais, instalação para educação física, laboratórios, (b) recursos humanos, professores para as diversas áreas de ensino, cuja a capacidade poderá ser melhor aproveitada atendendo o maior número de turmas, (c) serviços e atividades, como secretaria, datilografia e mecanografia, projeção de filmes e slides, organização de festas, solenidades, comemorações cívicas para as escolas em conjunto, programas de saúde, programas de educação religiosa.

O “centro escolar” funcionaria seguindo uma programação prévia, para um ano ou semestre, e deveria levar em conta a natureza do trabalho previsto para que se pudesse programar atividades em conjunto ou com rodízio de horários. Deveria ser feito o aproveitamento do trabalho para o bem estar e o convívio entre as escolas. Como exemplos, eram indicados o ensino de datilografia aliado ao trabalho de mecanografia (confecção de textos para o uso nas escolas) e a educação para o lar, que deveria estar aliada à culinária (preparo de merenda e apresentação e cuidado das cantinas escolares).

Em seguida, apresentava como deveria ser a administração e o pessoal dos centros, o pessoal docente poderia ser composto, parcialmente, por professores do próprio centro e parte cedidos pelas escolas participantes. Deveria ter coordenação pedagógica, com pelo menos um coordenador, se possível, para cada área de tempo integral. A responsabilidade da coordenação e direção era formular a programação semestral ou anual de acordo com as necessidades e possibilidades das escolas e da comunidade. E o custeio do Centro deveria ser previsto em verbas orçamentárias e complementadas pelas escolas não pertencentes à prefeitura, contribuições dos alunos e promoções comunitárias, como vendas de ingressos e prestações de serviços.

O documento permite verificar as possibilidades de organização das escolas nos municípios, por meio da criação de centros escolares e unidades integradas, arranjos pensados para atender as novas necessidades que a reforma promovida pela n. 5.692/71 impunha e que estavam em concordância com a ideia de economia de recursos, uma constante nos documentos que tratavam da reforma. Esses centros e unidades poderiam ser usados por mais de uma escola. Tem-se, assim, a proposta de uma nova configuração escolar criada pela reforma, a extensão do espaço escolar, em que parte das atividades curriculares poderiam ser cumpridas em espaços comuns às várias escolas, e o estímulo ao convívio entre os alunos de instituições diferentes, como forma de otimizar os recursos.

O próximo tópico abordado pelo **Manual** era a “criação ou organização de fundações”, que tratava de “fundações comunitárias” e “fundações municipais de educação”. O texto iniciava reforçando a ideia de que o espírito da lei n. 5.692/71, referente à responsabilidade do município, se caracterizava por duas tônicas: a preocupação de planejar definindo objetivos, metas e formas racionais de execução e controle, e a preocupação de envolver e dinamizar a participação local, da escola, da comunidade, da administração municipal como representante das necessidades e direitos da população.

Diante disso, era necessário que o município se armasse de recursos para planejar adequadamente o desenvolvimento educacional, diante de um cenário de luta contra a escassez de recursos financeiros. O texto afirmava que esse fato era agravado porque grande parte da população jovem era economicamente improdutiva e necessitava de educação. O planejamento não podia ignorar tal dinâmica e deveria se guiar pelo tríplice objetivo: (1) “favorecer o planejamento e adequação da execução dos planos”; (2) “envolver a comunidade no esforço educacional”; e (3) prever a organização de suporte financeiro auxiliar” (Estado de Minas Gerais, Manual de Orientação, 1972).

Em seguida, era explicado o que seria uma fundação comunitária, que teria a finalidade de integrar esforços para o desenvolvimento disciplinado, integrado e objetivo da comunidade, devendo ser criado e ter participação de lideranças comunitárias. A fundação comunitária teria a prerrogativa de participar na tomada de decisões, por exemplo, deliberar sobre os projetos de expansão e reorganização da rede escolar, definir experiências pré-profissionalizantes ou sobre ensino profissionalizante, também podendo dispor sobre a execução de ações como conservação da rede escolar, assistência ao educando, integração escola-empresa-governo, entre outros pontos.

A organização de fundações comunitárias daria cumprimento ao disposto no artigo 41º da lei n. 5.692/71: “a educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la” (BRASIL, 1971). Segundo o texto, essa também poderia ser “uma real solução” para os problemas financeiros, uma vez que possibilitava o remanejamento de recursos, criando fontes de renda para o financiamento das necessidades comunitárias, entre elas, a educação.

Já a Fundação Municipal de Educação deveria ser constituída sob liderança do prefeito e dotada de personalidade jurídica própria. Entre suas finalidades estavam: (a) desenvolver o sistema de ensino do município mediante criação ou reorganização de escolas, nos termos do artigo 3º da lei n. 5.692/71, (b) manter escolas municipais do 1º grau, (c) celebrar convênio

com Estado, União, entidades privadas, de acordo com seus objetivos específicos. Seu patrimônio era constituído por bens doados do Estado, municípios ou particulares dotações orçamentárias municipais, contribuições, subvenções e auxílios, direitos e rendas de seus bens e serviços.

A estrutura de uma Fundação Municipal de Educação era muito semelhante ao de uma fundação comunitária, havia o conselho de curadores, um presidente e um conselho fiscal, composto por representantes da prefeitura, câmara municipal e conselho curador.

#### **4.1.2 Planejamento Educacional**

Outro tópico tratado no **Manual de Orientação** era o planejamento educacional, com objetivo de organizar um sistema de planejamento racional e funcional e elaborar os planos - diretrizes e recomendações. Planejamento educacional era entendido pelo documento como meio de racionalizar o emprego dos recursos, oferecendo o máximo rendimento e integração dos esforços (entre setores responsáveis pelo desenvolvimento, entre as agências educativas de todos os tipos e entre os níveis de administração). Essa era uma das metas da lei n. 5.692/71, e recomendava-se a leitura dos artigos 4º, 11º, 52º, 53º, 58º e 72º, que atribuíam ao município a participação expressiva e extensa no processo de planejamento da implantação do novo regime de ensino.

O texto indicava que um dos problemas mais comuns que impediam um planejamento eficaz eram: (a) a elaboração de planos que não envolviam todo o sistema (estado, município e particulares), (b) educação divorciada do contexto de desenvolvimento, (c) metas excessivamente ambiciosas, e (d) preocupação em resolver problemas de imediato sem conhecer a causa. Assim, era preciso encarar e identificar esses riscos a fim de partir para um sistema de planejamento que: (a) envolvesse todos os níveis interessados no desenvolvimento da educação, (b) promovesse a articulação entre os diferentes níveis, áreas e setores que concorriam no processo educacional, (c) conjugar a centralização normativa e descentralizar a executiva.

Entre os problemas supramencionados, observamos que havia um distanciamento entre a rede estadual, municipal e particular, que dificultava a unidade do sistema. Outro problema considerado era o pouco estímulo da educação para o desenvolvimento. Tal perspectiva era, provavelmente, uma crítica à ideia de que a educação não preparava para o mercado de trabalho, tema recorrente nos documentos que tratavam da reforma.

A solução apresentada era articular os diferentes níveis e áreas da educação, para que todas orientassem a formação num sentido único. As modalidades particular, municipal e estadual deveriam, tanto no ensino primário como no secundário, preparar os estudantes para o mercado de trabalho, já que essa era a grande questão que horizontalizava o objetivo da educação no período. Para tal, a grande proposta era “a centralização normativa e descentralizar a executiva”, ou seja, todos deveriam cumprir o que a lei n. 5.692/71 indicava sobre como organizar a estrutura educacional, mas as decisões deveriam ser descentralizadas. Havia uma grande preocupação em delegar a tomada de decisões para os municípios, as Secretarias Regionais de Ensino, e até mesmo para as escolas, que poderiam definir quais disciplinas do núcleo diversificado iriam oferecer.

Por fim, o **Manual** esclarecia sobre a captação e aplicação de recursos para os serviços de educação. Para tanto, retomava o artigo 54º § 3º, que dispunha:

art. 54. Para efeito de concessão de auxílios, os planos dos sistemas de ensino deverão ter a duração de quatro anos, ser aprovados pelo respectivo Conselho de Educação e estar em consonância com as normas e critérios do planejamento nacional da educação. § 3º A concessão de auxílio financeiro aos programas de educação dos Municípios, integrados nos planos estaduais, far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Segundo o **Manual**, a partir do artigo 54º, a captação de recursos estava vinculada à apresentação de um plano municipal de educação e seus respectivos projetos, devidamente aprovados pelo Conselho de Educação. O texto informava que orientações e assistência às Comissões Municipais de Educação já eram realizadas, pois essas eram responsáveis pela elaboração dos planos municipais de educação. A SEE-MG teria realizado “grandes seminários” e mantinha a Assessoria de Planejamento e Controle, uma equipe de técnicos, para assistir as Comissões municipais nessa tarefa.

Como observamos, o documento “**Manual de Orientação**” apresentou de forma detalhada aos municípios como criar órgãos municipais de educação, desde os mais simples - com um funcionário, até uma secretaria de educação, com vários departamentos e setores. O documento também apresentou diversas possibilidades para a organização de órgãos auxiliares à escola, como as unidades integradas, os centros escolares, as diversas modalidades de fundações que funcionariam como unidades de apoio, fornecendo amparo a esta e dando máxima eficiência a utilização dos recursos.

Rezende (1993), ao analisar o caso específico de Uberlândia, indicou que a ação local na implantação da reforma foi fortemente influenciada por ideias de modernização do sistema

educacional. Enfatizava o papel da atuação municipal e a importância do planejamento no sucesso da Reforma. A análise do “**Manual de Orientação**” permitiu constatar as orientações indicadas a todos os municípios mineiros para que tomassem providências a fim de viabilizar a implantação da reforma, sendo que o foco era o planejamento prévio das ações que visavam a otimização das ações.

Observa-se uma grande preocupação com a criação de órgãos municipais, que pudessem amparar a implantação da reforma. Essa medida deixava evidente a preocupação com a descentralização administrativa, recorrentemente discutida na reforma, que possibilitava até mesmo que as unidades escolares elegessem quais disciplinas integrariam parte de seu núcleo diversificado. Tais medidas estavam de acordo com a ideia de dar mais efetividade à reforma, pois levava em consideração os anseios e as possibilidades de cada local.

Outro documento que tratava da reforma nos municípios era o “**Projeto 4.00**”, que foi produzido pelo G.T. gerência de projetos, que compunha a assessoria de “Projetos”, conforme apresentado pelo documento “Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais”. Apesar de não informar a data de produção, dever ter sido produzido entre 1971 ou 1972, pois apresenta propostas de intervenção para o 2º semestre de 1972. A coordenadora do projeto era a professora Regina Almeida, e compôs a equipe de trabalho: Anamaria Antunes Carvalho, Cecy Madureira de Pádua, Dalva Cifuentes Gonçalves, Dora de Souza Parma, Eunice Santos Araújo, Fábio Machado, Kayzerina Lucas Amaral, Maria Auxiliadora Faria.

Não foi possível localizar informações sobre todos os autores. Dora de Souza Parma, segundo o site da SRE de São João Del Rei e o jornal de Barbacena, ocupou um cargo de superintendente da regional de São João Del Rei<sup>19</sup>. Maria Auxiliadora Faria e Dalva Cifuentes Gonçalves foram homenageadas com seus nomes concedidos para escolas situadas em Minas Gerais.

O documento abordava as providências que seriam tomadas para os 68 municípios mineiros selecionados entre os 722 municípios existentes no estado, para a implantação prioritária da lei n. 5.692/71. Segundo o documento, a maioria dos municípios não apresentavam os critérios básicos estabelecidos pelo Plano Estadual de Implantação e não se encontravam adequadamente preparados para a implantação do novo regime. O documento informava que faltava-lhes infraestrutura econômica e administrativa, experiência na área de

---

19. Informações disponíveis no site SRE de São João Del Rei, disponível em: <https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/index.php/home/historia> e Jornal de Barbacena 09/11/2005, disponível em: [http://barbacena.mg.gov.br/atos\\_oficiais/jornais/educacao/j264.pdf](http://barbacena.mg.gov.br/atos_oficiais/jornais/educacao/j264.pdf). Acesso em: 05 abr. 2020.

planejamento educacional, além de não contar com recursos materiais nem humanos necessários ao desenvolvimento das novas funções as quais foram chamados.

Em seguida, o documento descrevia a situação de Minas Gerais e apresentava dados populacionais. O estado possuía 11.962.072 habitantes<sup>20</sup>, dos quais 5.079.305<sup>21</sup> residiam na área dos 68 municípios selecionados para a implantação da reforma. Esse número correspondia a 42,5% da população do Estado. Dessa população, 961.382 estavam na faixa etária dos 7 aos 14 anos, e eram o público estimado para o ensino de 1º grau. 761.860 estavam na zona urbana e 193.522 na zona rural<sup>22</sup>.

O documento também apresentava a formação dos professores atuantes na rede pública, a carência de recursos humanos necessários para tarefas, como planejamento, administração, supervisão e orientação pedagógica e educacional, além de técnicos e especialistas em planejamento em economia e em desenvolvimento. Em seguida, trazia uma proposta de solução para esses problemas.

Essas passagens evidenciavam a construção de uma representação das escolas como totalmente despreparadas para receber a reforma. Além de carecer de recursos físicos, financeiros e estruturais, havia a carência de pessoal devidamente qualificado para atuar na educação.

O objetivo do projeto era a promoção do autodesenvolvimento dos recursos humanos do município, “para que estes possam melhor equacionar seus problemas educacionais e melhor dispor seus recursos materiais e financeiros, tendo em vista seu desenvolvimento social, educacional, econômico e político” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972). As metas do estado eram:

1. Distribuição de 18.000 “Manuais de Orientação”, entre 722 municípios do estado, no período entre o 2º semestre de 1972 e 1º semestre de 1973;
2. A realização de 10 encontros municipais de educação que objetivavam buscar soluções para os problemas e dificuldades relacionadas à implantação do novo regime, abrangendo os 68 municípios selecionados para a implantação prioritária, no período entre o 2º semestre de 1972 e 1º semestre de 1973;
3. Realização de 136 visitas de técnicos da SEE-MG aos municípios selecionados para a implantação prioritária, para conhecimento e orientação *in loco* dos problemas e dificuldades específicas, no período entre o 2º semestre de 1972 e 1º semestre de 1973;
4. Treinamento de 722 técnicos em desenvolvimento de comunidades, abrangendo os 722 municípios, no período do 2º semestre de 1972, 2º semestre de 1973 e 2º semestre de 1974;
5. Treinamento de 160 planejadores para orientação às atividades de planejamento, execução e controle dos Planos Municipais de Implantação, abrangendo todos os

---

20 Segundo o documento esse dado era proveniente do Censo de 1970, e seria uma projeção para 1972.

21 Segundo o documento esse dado era proveniente da “SEE- APC – dados projetados”.

22 Segundo o documento esses dados eram provenientes dos “Planos Municipais de Implantação”.

municípios do estado, sendo que um técnico atenderia 4 a 5 municípios, no período entre o 2º semestre de 1972 e 1º semestre de 1973;

6. Treinamento de 160 técnicos em reforma administrativa, abrangendo os 722 municípios, sendo que cada técnico atenderia 4 a 5 municípios, no período do 1º e 2º semestre de 1973;

7. Qualificação de 1.256 professores não titulados (sendo que este número correspondia 17,4% dos docentes não titulados dos municípios selecionados) da rede estadual e municipal, abrangendo os 68 municípios selecionados, no período entre o 2º semestre de 1972 a 2º semestre de 1975;

8. Atualização de 37.855 professores em exercício para desenvolvimento a partir de 1973 de novos currículos e programas, abrangendo todos os municípios mineiros, no período entre o 2º semestre de 1972 ao 1º semestre de 1974;

9. Qualificação de 340 professores polivalentes<sup>23</sup> (área de Educação Geral), em regime de Estudos Adicionais para o exercício de magistério na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, abrangendo os 68 municípios selecionados, no período entre o 2º semestre de 1972 ao 1º semestre de 1974;

10. Qualificação de mais professores polivalentes (área de Formação Especial) para exercício do magistério de 5ª a 8ª séries do ensino de 1º grau, abrangendo os 68 municípios selecionados, no período do 2º semestre de 1972 °, 2º semestre de 1973 e 1º semestre de 1974;

11. Qualificação de 800 professores polivalentes (área de Educação Geral) para exercício do magistério de 5ª a 8ª séries do ensino de 1º grau, na modalidade de licenciatura curta, abrangendo todos os municípios, no período do 1º semestre de 1973 ao 2º semestre de 1974;

12. Qualificação de 230 especialistas em administração, supervisão e inspeção da escola de 1º grau, abrangendo os 68 municípios selecionados, no período do 2º semestre de 1972;

13. Treinamento de 826 secretários para as escolas de 1º grau, abrangendo todos os municípios, no período do 2º semestre de 1972 °, 2º semestre de 1973 e 1º e 2º semestre de 1974;

14. Qualificação de 80 professores de Escola Normal, em nível superior, dando-se preferência aos professores com o antigo curso de Administração Escolar, abrangendo os 68 municípios selecionados, no período do 1º e 2º semestre de 1973 e 1º semestre de 1974.

O documento previa quais mecanismos seriam utilizados para a implantação da reforma, com destaque para os itens: celebração de convênios com as administrações municipais para aproveitamento de pessoal técnico e execução e controle dos planos e projetos educacionais do município, além de outro órgão ou instituições para ministrar cursos e treinamento de pessoal; e “entrosamento para estudo de assuntos específicos de vários órgãos da administração estadual, municipal, empresas, DRE, CED, Fundação João Pinheiro, universidades e o CRH”.

O documento apresentava quais recursos materiais seriam necessários à sua execução, como espaços físicos/instalações, equipamentos/material permanente e material de consumo. Apresentava tabelas com a distribuição dos gastos com os cursos, treinamentos, materiais a serem distribuídos, despesas de pessoal e diárias a serem gastas na execução desse projeto. O

---

23 As escolas Polivalentes, segundo Genis Alves Pereira de Lima e Sauloéber Társo de Souza (2016, p. 1), tinham como principal característica aliar formação técnica e geral no ensino ginásial (posteriormente o 1º grau). Foram criadas a partir de acordos entre MEC e a USAID (Ministério da Educação e Cultura/ United States Agency of International Development).

órgão responsável pelo financiamento seria o Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (DEF/MEC).

O documento também contava com um cronograma de execução que apresentava as ações distribuídas entre os anos de setembro de 1972 a meados de maio de 1973<sup>24</sup>. Por fim, apresentava o modo como seria feito o acompanhamento e avaliação do projeto: (a) por meio de pesquisa feita pelos elementos técnicos da SEE, sobre a validade dos manuais de orientação; (b) visitas aos municípios para a discussão de problemas, soluções e controle das atividades decorrentes das soluções adotadas; (c) análise de relatórios enviados pelos municípios quanto à eficiência das soluções; e (d) entrosamento do órgão central com os regionais e locais para aproveitamento de pessoal treinado, controle de programas e projetos em desenvolvimento, análise de estruturas administrativas dos órgãos educacionais de âmbitos regional e local.

O “**Projeto 4.00**” apontou que as principais fragilidades dos municípios eram a falta de infraestrutura econômica e administrativa, além de falta de experiência na área de planejamento e carência de recursos materiais e humanos, problemas estes que o “**Manual de Orientação**” buscava solucionar. O projeto tinha como objetivo a promoção dos recursos humanos e, entre as medidas previstas para tal, estava o treinamento de pessoal técnico e formação de professores não titulados, além da atualização e qualificação de professores da rede. O que chama atenção no documento era a imagem construída que indicava a precariedade do material humano que atuava no ensino no estado, pois havia um significativo número de professores não titulados, cerca de 17% dos professores da rede. Evidenciava, ainda, a grande preocupação com o treinamento de pessoal técnico e especialista em administração e secretários, o que indicava também uma grande preocupação com o aperfeiçoamento de todo corpo escolar, além dos professores.

#### 4.2 A reforma e o Currículo

Uma das esferas de atuação do estado mineiro para a implantação da reforma esteve direcionada para a organização do currículo. Nesse sentido, um dos primeiros documentos localizados foi o “**Reformulação de Currículos e Programas – Implantação do regime instituído pela lei nº 5.692 de 11-8-71**”. Além dessa fonte, analisamos de forma mais específica a constituição da matéria Estudos Sociais com os documentos “**Programa de**

---

24 Parece que o parte do cronograma foi cortado do documento, pois este aparenta ser uma fotocópia.

**ensino do primeiro grau – Estudos Sociais” e “Manual de Orientação – Currículo de 1º grau – Estudos Sociais”.**

A estrutura curricular sofreu grande transformação com a lei n. 5.692/71. No caso de Estudos Sociais, essa matéria passou a englobar as disciplinas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, o que provocou uma mudança no cotidiano escolar, além de alteração na formação dos professores.

O documento **“Reformulação de Currículos e Programas – Implantação do regime instituído pela lei nº 5.692 de 11-8-71”** (1972) foi criado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Segundo o índice, o documento era um relatório das atividades do subprojeto 6.70, responsável pela revisão de currículos e programas. Abordava em detalhes o subprojeto em questão, indicando uma síntese das diretrizes fixadas para a revisão e reformulação dos programas em Minas Gerais e a implementação do Currículo e Programas do ensino de 1º grau.

O documento foi dividido em três partes. A primeira, intitulada “o subprojeto”, tratava das características gerais do subprojeto 6.70. A segunda parte se preocupava em traçar uma “síntese das diretrizes fixadas para a revisão e reformulação dos Programas em Minas Gerais”. Por fim, era apresentada a “implementação dos currículo e programas do ensino de 1º grau”.

Segundo o documento, a resolução nº11/72, aprovada em 03 de fevereiro de 1972, determinou a criação do grupo de trabalho especial para elaboração do Projeto de Programas do Ensino. O grupo de Trabalho deveria apresentar até o dia 10 de fevereiro subsídios relativos ao Projeto, que seria executado pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino do PREMEN-MG.

O documento apresentava em sua justificativa que a reformulação dos currículos era uma das metas prioritárias do Plano de Implantação do novo regime instituído pela lei n. 5.692/71 no estado, pois a lei, ao ampliar o período de escolaridade obrigatória para oito anos contínuos, determinava uma nova organização curricular. Segundo o documento:

Além disso, o momento histórico vivido pelo país, o desenvolvimento científico e tecnológico da época contemporânea, o papel atribuído ao homem brasileiro, como cidadão responsável pelo progresso de seu país, a nova política educacional, à concepção do aluno como centro e agente do currículo, a nova organização dada ao ensino exigem uma revisão e reformulação dos Currículos e Programas vigentes nos antigos cursos Primário e Ginásial do Estado (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972).

O texto ressaltava que o Currículo Pleno de uma escola deveria ser organizado pela mesma, e que o estado de Minas apenas teria tomado para si a tarefa de elaborar os programas a título de sugestão para “facilitar o trabalho do pessoal técnico e docente, na difícil tarefa de implantar o regime instituído pela lei 5.692/71” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972).

Para Maria do Carmo Martins (2003), a Reforma instituída pela lei n. 5.692/71 promoveu uma “curricularização” do ensino, onde a prescrição dos saberes escolares, tanto didático-pedagógicos quanto dos conteúdos, tornaram-se prioridades para a educação. Ainda para a autora (2014), o currículo foi extremamente importante para a orientação dos processos educativos, norteados por princípios como racionalidade, gestão, eficácia. Martins (2014, p. 48) afirma que “a prescrição curricular foi um dos maiores pilares que sustentaram o imaginário ordeiro e disciplinador do período”. Ao analisar os currículos de História que vigoraram no período, Martins (2014) chegou à conclusão de que os currículos escolares possuíam um grande afastamento dos conteúdos curriculares acadêmicos.

O texto apresentava uma síntese das diretrizes para a revisão e reformulação dos currículos e programas, em que apresentava a escola de primeiro grau, seus objetivos e características. Segundo o documento, a lei n. 5.692/71 fixava objetivos gerais para o ensino de 1º e 2º graus, que deveria proporcionar aos estudantes “formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização; qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Para tanto, era necessário o desenvolvimento de um currículo centrado em aspectos humanísticos que atendessem às exigências e aspirações de sua época, capacitação do educando como um instrumento básico para o desempenho de tarefas exigidas por uma sociedade em desenvolvimento, a valorização do trabalho como forma de realização humana e aplicação dos princípios de terminalidade geral e real. Segundo o documento, caberia à escola “estimular o aluno a descobrir seu próprio caminho, criar novas situações, habituar-se a assumir suas responsabilidades perante si próprio e comunidade” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972).

Sobre a constituição do currículo da escola de primeiro grau, o documento tratava da parte de educação geral e a de formação especial. O documento indicava que a parte geral correspondia ao “acervo de conhecimentos cuidadosamente selecionados no vasto campo do conhecimento humano, a ser adquirido pelo educando de 1º grau, constituindo base indispensável de sobrevivência dentro de nossa cultura”. Já a formação especial pretendia “introduzir o aluno em seu meio social através do conhecimento, da análise e da valorização

das diversas ocupações do homem em seu contexto sócio-econômico” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972).

O documento retomava as orientações do CFE para tratar do currículo. Nesse sentido, destacava que o conteúdo do currículo de 1º grau constituía-se de dois componentes básicos, o obrigatório - que abrangia Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Ensino Religioso e Programas de Saúde. Já a parte diversificada visava “atender as necessidades e peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. Sendo o conteúdo desta última escolhido pela unidade escolar, de acordo com a resolução n. 138/72 de 01/02/1972 do Conselho Estadual de Educação.

O núcleo comum e a parte diversificada não constituíam “propriamente o currículo e sim a matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972). Desse modo, o emprego da palavra matéria teria o significado “de todo campo de conhecimentos fixados e relacionados pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentados pela escola” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972).

Nas séries iniciais do 1º grau, o ensino das matérias do núcleo comum - Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências – seria feito, predominantemente, na forma de atividades. Sendo a atividade uma “abordagem globalizante, baseada em experiências colhidas em situações concretas conduzindo, gradativamente, à sistematização de conhecimentos” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972). Diante disso, duas formas de integração eram destacadas: (1) integração propriamente dita e (2) correlação. A primeira era verificada dentro de cada matéria, “através do entrosamento, coordenação e interpenetração de fatos, ideias e conceitos, propiciando visão e apreensão unitária desse campo do conhecimento”. Já a correlação era feita no relacionamento entre as três matérias que, mantendo sua independência, deveriam se conjugar entre si para assegurar a unidade do currículo e todas as fases de seu desenvolvimento.

Nas séries finais do 1º grau, o ensino das matérias do núcleo comum deveria ser trabalhado sob a forma de áreas de estudos. Áreas de estudos constituiriam “integração de conteúdos e afins em que as situações de experiências tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972). Segundo o texto, nas séries finais também ocorreria as mesmas formas de integração supramencionadas, sendo que nas séries iniciais o eixo de atividades seria a experiência concreta e nas séries finais seria o equilíbrio entre a experiência e a

sistematização de conhecimentos. O currículo do ensino de 1º grau visava o “desenvolvimento no aluno das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo, alcançado por intermédio das diferentes matérias” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972).

De modo mais específico, cada matéria teria uma finalidade. A de Comunicação e Expressão era o cultivo de linguagens que possibilitasse ao aluno o “contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a língua portuguesa como expressão da cultura brasileira” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972). Estudos Sociais visavam o “ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”. As Ciências seriam responsáveis pelo “desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e suas aptidões”. Tais disposições retomavam o que o Parecer 853 de 12 de dezembro de 1971, do CFE, dispunha quanto aos objetivos de cada matéria.

Em razão da natureza e estrutura de cada matéria e das características evolutivas das crianças, as matérias seriam desenvolvidas nas séries iniciais, até a 5ª, sob a forma de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo matemática), mas tratadas, predominantemente, como atividades. Da 5ª série até o fim do 1º grau, sob a forma de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tendo como forma de abordagem predominante áreas de estudo.

Cada uma das três matérias abrangia conteúdos específicos obrigatórios e diversificados, segundo a opção dos estabelecimentos, conforme tabela retirada do documento.

Figura 04 - Conteúdo específico das matérias do núcleo comum

Matéria	Conteúdos Específicos	
	Obrigatórios	Diversificados
Comunicação e Expressão	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Língua Portuguesa</li> <li>* Educação Artística</li> <li>* Educação Física</li> </ul>	Dois conteúdos específicos a serem escolhidos pelo estabelecimento conforme Resolução nº 138/72 de 19/2/72, do Conselho Estadual de Educação
Estudos Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Geografia</li> <li>* História</li> <li>* Educação Moral e Cívica</li> <li>* Organização Social e Política do Brasil</li> </ul>	
Ciências	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Matemática</li> <li>* Ciências</li> <li>* Programas de Saúde</li> </ul>	

Fonte: Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972.

O documento aconselhava que Educação Física fosse incluída obrigatoriamente na carga horária das oito séries, com limite máximo de três horas semanais, podendo ser ajustada conforme os recursos humanos e materiais da escola. Era aconselhável que a Educação Física fosse desenvolvida extra turno, pois possibilitava o agrupamento de alunos de acordo com o desenvolvimento e aptidões físicas. O conteúdo de Programas de Saúde, embora estivesse ligado às Ciências, poderia aparecer diluído em forma de atividade em outras áreas como Educação para o Lar e Educação Física. Educação Artística deveria ser ensinada essencialmente em forma de atividades, sendo planejada de forma mais flexível possível, abrangendo teatro, dança, canto coral, iniciação à música, artes plásticas em suas mais diferentes formas, adotadas em sua totalidade ou não, dependendo das possibilidades da escola e seus recursos humanos. Por fim, o ensino de Língua Estrangeira dependeria dos recursos materiais e humanos de cada escola, por isso não estava incluída como conteúdo obrigatório, mas poderia ser adotada no currículo pleno das escolas desde que existissem condições para o efetivo aprendizado da área.

Quanto aos conteúdos de Formação Especial, o documento informava que esta, juntamente com a Educação Geral, como esclarecia as resoluções n. 339/72 do CFE e n. 138/72 do CEE, constituíam duas dimensões do mesmo processo educativo. Ambas possuíam

objetivos comuns de educação de base, universal, dentro do processo globalizante que caracterizava a aprendizagem nesse grau de ensino. Entretanto, a formação especial, devido a sua natureza, orientava-se numa direção diferente da aprendizagem, “desvendando ao aluno seu mundo social, pelo conhecimento, análise, valorização e participação nas diversas ocupações do homem, em um determinado contexto sócio-econômico” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972).

Esse tipo de educação se caracterizava por sua orientação voltada para a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. No 2º grau, a escola aproveitaria e continuaria o que já havia sido ensinado, tendo condições para preparar o aluno, conferindo uma real qualificação profissional. Tal sondagem seria obtida por meio de técnicas apropriadas que possibilitassem a captação das potencialidades e explorassem a curiosidade do pré-adolescente, “visando mais a uma formação de atitudes favoráveis ao trabalho que, propriamente a aquisição e domínio completo de técnicas” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972). O documento enfatiza que tal processo exigiria esforço conjunto dos professores, orientadores, família e membros da comunidade.

O documento destacava que em razão da realidade brasileira - em que a maioria dos alunos ao concluir o ensino de 1º grau encerravam seu percurso escolar por conta da necessidade de ingresso no mercado de trabalho -, essa iniciação profissional oferecida, já em nível primário, estava em acordo com a realidade. Tal passagem permite analisar uma nova representação sobre o aluno e a “nova escola”, o primeiro necessitaria ingressar cedo no mercado de trabalho, abandonando a escola. Desse modo, a profissionalização em nível primário oferecida pelo regime implantado pela lei n. 5.692/71 atenderia essa necessidade.

Para tanto, eram elencados setores para a sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho, citados a partir da resolução do CEE/MG n. 138/72: setor de Práticas Agrícolas, setor de Práticas Industriais, setor de Práticas Comerciais e setor de Educação para o Lar. O texto apresentava uma síntese dos objetivos dessa educação, segundo os pareceres do CFE n. 45/72 e 339/72:

A iniciação para o trabalho deve ser entendidas como um conjunto de “atividades desenvolvidas pelos educandos, no ensino de 1º grau, na escola e na comunidade, com o fim de orientá-lo no sentido de conhecerem os diversos campos de trabalho existentes na localidade, na região e no país, os diversos sistemas de produção e prestação de serviços, a aplicação de materiais e instrumentos e a prática inicial na execução de tarefas que envolvam os aspectos de criatividade, utilidade, organização, experimentação de técnicas básicas e a avaliação de qualidade”. ” (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972).

O programa elementar para as disciplinas de Artes Práticas deveria se estruturar em dois níveis, o elementar e o complementar. O elementar proporcionaria o contato do educando com o setor, uma visão geral da área e ao professor a oportunidade de iniciar o trabalho de sondagem de tendências e aptidões dos alunos. O programa complementar incluiria informações tecnológicas e operações técnicas em nível de crescente complexidade, de acordo com as possibilidades dos alunos e dos estabelecimentos, cabendo ao professor dosar, quantitativamente e qualitativamente, o seu aprofundamento e sua distribuição pelas 7ª e 8ª séries.

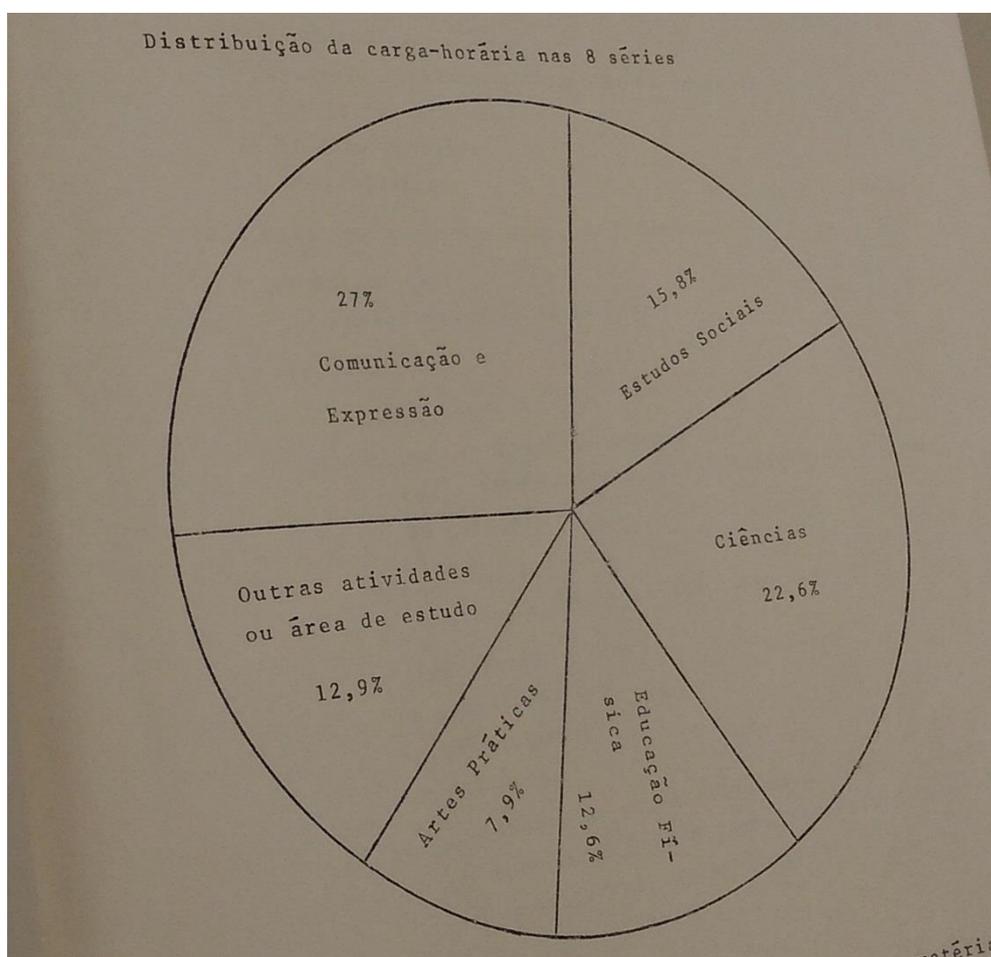
Por motivos socioeconômicos, a iniciação da formação especial deveria ser incluída a partir da 7ª série, segundo a resolução do CFE n. 08/72. Contudo, o documento indicava que o ideal seria cada estabelecimento incluir a formação especial em seu currículo pleno a partir da 5ª série, com oferecimento dos quatro setores. Sugeria que nas 5ª e 6ª séries os estabelecimentos proporcionassem aos alunos, em sistema de rodízio, a oportunidade de desenvolverem o programa elementar dos quatro setores, para que na 7ª série, tendo uma visão geral, tivessem condições de optar conscientemente por qual programa complementar seguir, podendo na 8ª série aprofundar o escolhido ou optar pelo desenvolvimento do programa complementar de outro setor. O documento informava ainda que, segundo a resolução do CEE/MG n.138/72, era facultado aos estabelecimentos a inclusão de apenas dois setores a partir da 7ª série, portanto, caberia ao professor adequar o desenvolvimento do programa às peculiaridades de sua escola e de acordo com a disponibilidade de recursos.

O motivo de o documento indicar a profissionalização a partir da 5ª série, em desacordo com as orientações do MEC, para que os alunos iniciassem ainda mais cedo a formação profissional, talvez se justificasse pela já mencionada alta taxa de evasão escolar que muitas vezes era motivada pela necessidade da inserção no mercado de trabalho ainda muito cedo. Assim, segundo o documento, se bem planejado e orientado o ensino das Artes Práticas, colocaria o aluno em contato com o mundo do trabalho, proporcionando experiências que envolvessem a manipulação de instrumentos, ferramentas, processos, produtos, “(...) oferecendo-lhe condições para uma visão mais precisa do valor prático e da significação sócio-econômica da produção e consumo (...)”. As disciplinas contribuiriam para que o aluno aprendesse a raciocinar em termos de coisas concretas, planejar um trabalho e encontrar soluções para um problema (Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972). Além de colaborar na formação de atitudes sociais básicas de responsabilidade, relações humanas harmoniosas, iniciativa, crítica objetiva, exatidão,

perseverança, hábitos de planejamento, organização, avaliação de higiene e segurança no trabalho.

Por fim, o documento apresentava o plano curricular para a escola de 1º grau, com a distribuição percentual da carga horária planejada para as 8ª séries, de acordo com a lei n. 5.692/71. O plano poderia ser alterado levando em conta a realidade de cada estabelecimento. A carga horária fixada ultrapassava o mínimo de 720h exigidas, uma vez que Minas Gerais já havia conquistado esse mínimo, e qualquer diminuição seria considerada um retrocesso. 79,2 % da carga horária total se destinava à Educação Geral e 7,9% à Formação Especial. A tabela a seguir indicava a distribuição da carga horária por disciplina.

Figura 05 - Distribuição da carga-horária nas 8 séries



Fonte: Estado de Minas Gerais, Reformulação de Currículos e Programas, 1972.

A distribuição teria sido realizada levando em consideração os objetivos de cada matéria e sua abrangência para a execução do plano curricular.

O documento permite verificar que existiram grandes modificações em várias áreas do currículo, como as modificações na estrutura das disciplinas (reorganizadas em matérias),

mudança na carga horária de atividades de cada matéria, inclusão de novas áreas de estudos, como a formação especial voltada para o trabalho. Essas mudanças implicavam uma grande reestruturação da forma e da cultura escolar até então estabelecida. Tanto professores e alunos deveriam se adaptarem, como também a estrutura física das escolas precisava ser modificada para dar efetividade ao novo currículo que se impunha.

#### **4.2.1 As especificidades da matéria de Estudos Sociais**

Várias disciplinas foram modificadas com a promulgação da lei n. 5.692/71, mas elencamos Estudos Sociais para tentar analisar como o estado lidou com sua efetivação. A escolha pela matéria de Estudos Sociais, deu-se pelo fato de ter sido uma disciplina que gerou bastante controversas sobre sua constituição, pois reuniu quatro outras disciplinas - História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira.

Segundo Gimeno Sacristán, os currículos oficiais funcionam como um mecanismo estatal de vigilância da ortodoxia na escola, em que o Estado pretende exercer o controle burocrático por meio da política pedagógica (1998). Sacristán (1998) destaca que os materiais de consulta e de trabalho de professores são um meio efetivo de filtrar as propostas pedagógicas que podem ser realizadas dentro do espaço de sala de aula. Ainda nesse sentido, Sacristán (1998, p. 108) informa que a ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização social, “ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é modo não só de influir na cultura, mas também em toda ordenação social e econômica da sociedade”. Assim, a análise desses currículos possibilitou observar como o estado de Minas Gerais os estruturou e quais representações tentou criar sobre sua implantação.

O **“Programa de ensino do primeiro grau – Estudos Sociais”**, editado pela SEE/MG, foi publicado em 1973, durante o governo de Rondon Pacheco (1971- 1975) e na gestão do secretário de educação Agnelo Corrêa Vianna (1973- 1975).

Foi elaborado por David Márcio Santos, Maria da Conceição Santiago Teixeira, Maria Inês Guimarães Portugal e Sônia Peixoto de Araújo. Sobre os autores, conseguimos verificar que David Márcio Santos Rodrigues era geógrafo e professor da UFMG, além de autor de livros didáticos sobre a disciplina de Geografia<sup>25</sup>. Maria da Conceição Santiago Teixeira foi professora da UFMG<sup>26</sup>. Maria Inês Guimarães Portugal foi professora na UFMT<sup>27</sup>. Sobre

---

25 Informação retirada do site: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/013046.shtm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

26 Informação retirada do site: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/004775.shtml>. Acesso em: 20 jun.2020.

Sônia Maria Peixoto de Araújo, só encontramos a informação de que esta realizou uma especialização em História pela UFMG (1981)<sup>28</sup>. Os documentos, como a grande maioria dos outros já analisados, indicam a participação de professores ligados às instituições superiores, em sua maioria vinculados à UFMG.

Em suas páginas, o **Programa** apresentava as palavras do governador e do secretário de educação. O texto do então governador Rondon Pacheco iniciava afirmando que educação naquele tempo era investimento porque era um “pressuposto necessário de qualquer processo de desenvolvimento econômico e social”. E que diante desse pensamento o governo conferia quatro finalidades fundamentais à educação: “aprimoramento do homem, preparação para a vida comunitária, qualificação para o trabalho e formação para o exercício consciente da cidadania”. Isso significava que formar o cidadão era educá-lo para a vida e seus problemas, integrá-lo na circunstância de seu meio e de seu tempo, “mediante o que há de perene no próprio homem, a fim de que se lhe possa propiciar a auto-realização no trabalho e na sociedade”.

Para o governador, “a escola passou a exprimir uma experiência de vida”, não sendo um local apenas de “vivência de letra, nem somente iniciação intelectual, mas também prática, aprendizagem de trabalho, formação de hábitos de pensar, conviver e participar de uma sociedade democrática”. Esse era o sentido que a lei n. 5.692/71 conferia à escola de 1º grau.

O governador afirmava que o currículo fora organizado por especialista sob a supervisão da SEE-MG e se inspirava “nessas ideias da nova filosofia de ensino, garantindo a todos o mínimo de conhecimento básico, preservando a unidade nacional e atendendo as necessidades e peculiaridades locais, as possibilidades e planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos”. E encerrava com a afirmação de que o esquema de orientação apresentado aos professores serviria “para ativar e dinamizar o campo fértil da educação no estado, preparando o homem de amanhã”.

Segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 10), o currículo precisa ser entendido dentro do contexto social no qual se configura, de acordo com as condições que se desenvolve, sendo um objeto histórico e social. “O tipo de racionalidade dominante na prática escolar estava condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar”. Nesse sentido, ao analisar a apresentação do governador

---

27 Informação retirada do site: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd003112.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

28 Informação retirada do site: <https://www.escavador.com/sobre/2156515/sonia-maria-peixoto-de-araujo>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Rondon Pacheco, torna-se evidente a ênfase na preparação para o trabalho, e a aproximação aos preceitos da Teoria do Capital Humano. Com a configuração dos novos currículos, o Estado buscava, por meio da educação, modificar a estrutura do sistema laborativo, injetando mais técnicos no mercado e limitando, de certa forma, a entrada dos jovens no ensino superior, uma vez que a escola básica já preparava o jovem para o início do trabalho.

A apresentação do secretário de educação iniciava com a afirmação de que a escola primária era a mais legítima escola, pois nela ocorria o aprendizado da leitura, da escrita, do contar, conviver, etc. Para o Secretário, a escola primária era “a escola que instrui na alma do povo e na idade mais receptiva, a fé na aprendizagem pelo estudo e o amor à terra pelo exemplo vivo da participação geral do culto da Pátria”. O secretário seguia afirmando que:

Esta a primeira escola.

A Escola que, com toda razão, os alemães chamavam de escola do povo e a cuja frente os franceses, ao contrário de quase todos os povos, colocam “instruidoras” em vez de “mestras”, pois, em verdade, esta a escola que institui, na alma do povo e na idade mais receptiva, a fé na aprendizagem pelo estudo e o amor à terra pelo exemplo vivo da participação geral no culto da Pátria.

De 4, 6 ou 8 anos, o que nela vale e valeu sempre é o real produto de conhecimento e técnica que a criança quase jovem leva para a sua vida.

Não é a extensão ou graduação e sim a objetividade que faz da primeira escola a escola por excelência.

Não é só também o prédio, a instalação a fiada de séries escolares em um só estabelecimento que fazem essa escola.

O que ela é acima de tudo é o caminho mais certo e mais seguro entre a família e a sociedade aberta, entre o lar e a cidade.

Eis porque todo cuidado é pouco ao se pretender tocar na organização do ensino que nela se desenvolve.

Primeiro, porque a organização é praticamente natural: ensinar o que as crianças precisam aprender.

O ensinar aqui, mais do que em qualquer outro tempo, é guiar a criança ao encontro daquilo que o estímulo da vida aguça na sua aptidão e interesse.

Segundo, porque a ciência e a técnica de educar crianças, neste caso, se conjugam na arte nascida de uma vocação genuína de professor. (Estado de Minas Gerais, Programa de ensino do primeiro grau – Estudos Sociais, 1973).

Agnelo Corrêa Vianna afirmava que o currículo e programas de ensino seriam “parte substancial do currículo de vida dos nossos patrícios das próximas gerações. O que fizemos deles, eles farão de nós”. Nesse sentido, o objetivo do Programa era “enriquecer conteúdos, aperfeiçoar métodos, adequar programas, desenvolver novas atitudes positivas [...]”. O secretário afirmava que os programas haviam sido elaborados por professores para seus colegas professores, e terminava afirmando que a mais grave doença do ensino era a imobilidade, já que a aprendizagem era sempre corrente e dinâmica. Ao entregar esse material aos diretores, orientadores e professores, esperava desses uma “reforma dos comportamentos e métodos para a melhoria do ensino que depende dos senhores”.

Como observamos pela origem institucional dos autores, o **Programa** foi elaborado por professores, mas professores universitários. A fala do secretário indicava que a ajuda desses professores universitários na formulação do currículo vinha para aproximar e renovar as técnicas e saberes dos professores da rede básica.

A apresentação do secretário de educação Agnelo Corrêa Vianna tratava da importância da escola primária na vida dos estudantes, e delegava o sucesso da reforma aos professores, diretores e orientadores, que deveriam reformar seus comportamentos e métodos para se adequarem à lei. Essa transferência de responsabilidade do sucesso da reforma aos professores era uma constante nos discursos do período. Muitos dirigentes e documentos produzidos por órgãos relacionados ao governo produziam essa representação de que a nova estrutura do ensino dependia, exclusivamente, de uma mudança de postura dos educadores, desconsiderando a necessidade de reestruturação física e recursos materiais que estavam além das possibilidades dos educadores.

Em uma análise dos editoriais e cartas para redação contidas no jornal *Folha de São Paulo*, entre os anos de 1971 e 1972, Vieira (2018) verifica que muitas passagens dos editoriais afirmavam a mesma tentativa de delegar o sucesso da reforma para os professores, como se o sucesso ou fracasso da reforma dependesse unicamente de seu empenho.

Outro ponto importante do texto era a passagem em que o secretário afirmava: “(...) não me cansarei de lembrar que o currículo escolar será parte substancial do currículo de vida dos nossos patrícios das próximas gerações. O que fizermos deles, eles farão de nós”.

Em sua introdução, o **Programa** informava que

Considerando as necessidades da era de profundas transformações que vivemos, torna-se totalmente sem significado continuarmos a encarar História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira como unidades estanques e sem conexão com o momento presente. Há uma necessidade de reformulação de programas, visando colocar o aluno em contato com a realidade nacional e mundial. Não podemos continuar a estudar os conteúdos específicos de Estudos Sociais por meio de uma visão tradicional, estática incapaz de fornecer ao aluno as condições essenciais e imprescindíveis à compreensão e participação nas mais urgentes e transcendentais tarefas sociais do mundo contemporâneo. Tendo em vista a adequação do comportamento dos jovens a uma era de mudança acelerada, torna-se necessário correlacionar e integrar os conteúdos específicos de Estudos Sociais, fornecendo ao aluno elementos necessários à compreensão da complexa situação mundial, envolvendo problemas dos mais diferentes povos. (Estado de Minas Gerais, Programa de ensino do primeiro grau – Estudos Sociais, 1973).

O documento indicava que era finalidade fundamental dos Estudos Sociais “a formação do Homem e sua integração na comunidade nacional e mundial, como elemento útil

a si mesmo e à sociedade em que vive”. Tal integração somente seria “possível por meio da organização lógica dos conhecimentos, da aquisição de atitudes de independência de julgamento, de solidariedade e tolerância, de lealdade social e humanitarismo”. Assim, a abordagem da matéria deveria atender a três pressupostos: (1) “o meio social em que se realiza”, (2) “a relação do homem com esse meio social e o meio físico-geográfico” e (3) “a preparação do homem para exercício da cidadania”.

O **Programa** abordava “os critérios de aprendizagem face à natureza dos conteúdos específicos de Estudos Sociais” e afirmava que o desenvolvimento do Brasil solicitava “cada vez mais soluções para seus problemas vitais”. Nesse sentido, a orientação de aprendizagem em Estudos Sociais deveria adequar-se a tal realidade tornando-se necessário: (1) rejeitar esquemas teóricos, estranhos a realidade nacional, colocando essa última como essência do ensino, (2) colocar como central da aprendizagem a compreensão da realidade nacional e das forças construtivas de nossa realidade, e (3) formular programas de estudos que guardassem estreita relação com a realidade brasileira, “através da integração de vários conteúdos específicos”. O documento não indicava quais eram os esquemas teóricos considerados adequados.

A política curricular para os Estudos Sociais estava voltada para o ensino de temas nacionais, nesse sentido, cabe destacar, conforme Sacristán (1998, p.123), que “as funções dos currículos prescritos e ordenados pela administração têm diversas projeções sobre a organização do sistema escolar, das escolas e das práticas de ensino, tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos”. Assim, é possível inferir uma tentativa de estabelecer uma cultura escolar, em que o ensino de história nacional seria favorecido em relação a outros conteúdos.

Quanto aos “padrões de desempenho”, o documento enunciava três metas de aprendizagem para os alunos: (1) “aquisição de valores para a formação do homem e cidadão brasileiro”, (2) “mudanças reais de comportamento: formação de atitudes, habilidades básicas e aquisição de conhecimentos fundamentais”, (3) “desenvolvimento de uma consciência nacional, estruturada a partir do conhecimento das origens, dos valores e da realidade cultural brasileira”. Segundo o **Programa**, sem conhecimento de história nacional e internacional, sem uma introdução a uma política nacional e sem compreensão das forças dirigentes do mundo atual era impossível ao aluno “integrar-se de maneira construtiva e consciente no mundo” e compreender as necessidades e possibilidades da sociedade brasileira.

O **Programa** também apresentava os objetivos gerais, que eram divididos em área cognitiva e área afetiva. Na área cognitiva, os alunos deveriam adquirir:

Conhecimentos:

- dos aspectos físicos, políticos, econômicos e sócio-culturais do meio imediato, do município, Estado, País e do mundo;
- dos elementos formadores da cultura brasileira;
- das estruturas de conteúdos específicos de Estudos Sociais;
- dos problemas e das necessidades do povo brasileiro e possibilidades de soluções para os mesmos na perspectiva de vida na família, na comunidade, no Estado e no País;
- dos símbolos nacionais, seu significado e uso adequado;
- do processo de acumulação do patrimônio cultural da humanidade;
- das relações entre o homem, o meio físico-geográfico e a evolução histórica;
- de classificação aplicáveis aos conhecimentos históricos, aos fenômenos geográficos e aos fenômenos sociais.

Habilidade Intelectuais para:

- distinguir relações existentes entre os elementos do meio físico e entre o meio-físico e social;
- interpretar textos, cartas geográficas, documentos gráficos, gravuras, slides etc.;
- usar adequadamente os recursos específicos para informar-se e resolver situações problemáticas;
- analisar uma situação determinada e sintetizá-la em seus aspectos fundamentais;
- distinguir dentro de uma argumentação colocações falsas e verdadeiras, fatos e opiniões;
- redigir e transmitir mensagens;
- adaptar-se às técnicas e aos novos padrões exigidos pela vida moderna. (Estado de Minas Gerais, Programa de ensino do primeiro grau – Estudos Sociais, 1973).

Já na área afetiva, os alunos deveriam desenvolver “interesses, atitudes e sentimentos que revelem formação humanística e civismo”:

- crença no esforço, na capacidade e na vontade do povo brasileiro, para fazer do Brasil uma nação desenvolvida e respeitada por todos;
- apreciação de esforços peculiares de pessoas e organizações que trabalhem para o bem-estar de todos;
- valorizações dos produtos e das realizações do espírito criador e do trabalho do povo brasileiro, para a melhoria do nível de vida e desenvolvimento do País;
- apreciação do papel de cada um na obra do desenvolvimento integrado do País;
- sentimento de fraternidade nacional e internacional;
- respeito pelas tradições e pelo patrimônio local, estadual e nacional;
- atitudes condizentes com os valores e princípios democráticos;
- atitudes e conduta pessoal inspiradas nos princípios, valores morais e espirituais da cultura e sociedade brasileiras;
- atitudes condizentes com padrões e hábitos de urbanidade. (Estado de Minas Gerais, Programa de ensino do primeiro grau – Estudos Sociais, 1973).

Martins (2014, p. 48) afirma que a educação na época da ditadura militar utilizou as disciplinas de humanidades para realizar uma pedagogia que visava “formar para a adequação, cultivar a cooperação, disciplinar o espírito e espelhar-se nas condutas”.

É possível observar nos documentos esse forte viés de valorização da nacionalidade. Sobre a questão que as disciplinas escolares apresentam uma tendência ideológica, Ivor Goodson (2007, p. 244) aponta que as disciplinas escolares não são definidas de uma forma desinteressada, “mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses dos grupos

sociais”. Para o autor (1997, p. 27), os atores, políticos ou sociais envolvidos, “empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo suas missões individuais e coletivas”. O **Programa de Estudos Sociais** evidenciava que o projeto de formação do grupo que estava no poder, os militares, era a criação de uma identidade nacional forte, que valorizasse a cultura e a grandeza da nação.

O **Programa** também abordava as diretrizes da organização estrutural dos Estudos Sociais. O documento apontava que a resolução nº 08, de 1º de dezembro de 1971, anexa ao parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, determinava que a sistematização de conhecimentos fosse feita de forma gradativa, começando das experiências vividas pelo educando para as realidades mais distantes. Em Estudos Sociais, as modalidades de relacionamento dos conteúdos específicos deveriam levar das “atividades” (nas séries iniciais) a “áreas de estudos” (séries finais).

De acordo com o **Programa**,

O CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO ao determinar que a aprendizagem nas séries iniciais se desenvolva sobre ‘experiências colhidas em situações concretas’, caracteriza o programa de Estudos Sociais a ser desenvolvido nesta faixa, sob a forma de ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO SOCIAL. (Estado de Minas Gerais, Programa de ensino do primeiro grau – Estudos Sociais, 1973).

Integração social era um resultado a ser alcançado por todo o programa da escola, entretanto, essa expressão foi tomada no seu sentido específico, traduzindo essencialmente o campo dos Estudos Sociais nas séries do ensino de 1º grau. O programa de Integração Social deveria “desenvolver-se, principalmente, no sentido de ajustamento da criança ao seu meio físico e social”. O educando deveria adquirir de maneira crescente, “de acordo com uma evolução natural, os conceitos básicos de nossa formação histórica, (...) e dos valores que norteiam a humanidade e sua influência individual e coletiva, passando naturalmente de experiências vividas à sistematização gradativa de conhecimentos” (Estado de Minas Gerais, Programa de ensino do primeiro grau – Estudos Sociais, 1973).

Nas últimas séries do 1º grau, os conteúdos de Estudos Sociais passariam a ser estudados de forma mais sistemática e estreitamente correlacionados. E, ao atingir o 8º ano, o aluno estaria “em condições de realizar uma análise reflexiva das forças construtivas de nossa história, do nosso meio e do mundo atual, bem como entenderá as responsabilidades do cidadão”.

O **Programa** destacava que Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica encontravam-se “integradas nos programas de enfoque histórico e geográfico,

por meio de conteúdos específicos e atividades correlatas”. Ambas seriam tratadas “de maneira assistemática, mas sempre presentes no desenrolar das diversas etapas, até alcançarem uma sistematização na 8ª série” (Estado de Minas Gerais, Programa de ensino do primeiro grau – Estudos Sociais, 1973).

Na apresentação dos conteúdos e sugestões de atividades, o **Programa** separava, a partir da 5ª série, os conteúdos de Geografia e História, não os homogeneizando em uma só disciplina de Estudos Sociais. Nesse sentido, Fonseca (1993) informa que, de 5ª a 8ª série, os Estudos Sociais foram tratados como “área de estudos”, sem a fusão dos diversos campos do conhecimento (História, Geografia, EMC e OSPB), o que manteve as especificidades de História e Geografia. Para a autora,

O programa é claro. Fornece uma lista de conteúdos de História, outra de Geografia, outra de OSPB e outra de EMC para cada série. O professor, no nível de execução deverá montar o seu planejamento, realizando a integração vertical e horizontal dos temas. O Programa de Ensino não nega os Estudos Sociais. Pelo contrário, critica a forma “tradicional e estática”; assume os objetivos e os pressupostos traçados pelo Conselho Federal de Educação e ainda garante os conteúdos mínimos exigidos pelo Conselho. (FONSECA, 1993, p.57).

O **Programa** evidenciava essa separação entre os conteúdos de Geografia e História, mas também indica uma certa correlação entre o que era estudado em ambas disciplinas. Os temas trabalhados em Geografia e História apresentavam uma relação próxima, uma vez que seu foco era abordar temas relacionados a História e Geografia do Brasil. O **Programa** buscava aproximar os temas de ambas as disciplinas dentro do possível, em todas as séries.

O **Programa** apresentava as diretrizes ideológicas, metodológicas e psicológicas. Dos estudos Sociais, a diretriz ideológica consistia na “formação do cidadão brasileiro integrado em seu meio social e no mundo atual, por meio de desenvolvimento de atitudes e ideais de humanitarismo, solidariedade social e atuação construtiva na comunidade brasileira”. A diretriz metodológica previa uma “programação estruturada em unidades correlacionadas horizontal e verticalmente pelos conteúdos e atividades específicas orientados para os domínios das estruturas da matéria”, devendo levar em consideração: (1) que era necessário aprender de início as ideias gerais que poderiam servir de base para reconhecer problemas subsequentes, (2) que o conhecimento seria mais facilmente fixado se visto dentro de uma estrutural geral, (3) que a condição essencial para uma compreensão global era o entendimento dos fundamentos da matéria estudada; e (4) o conhecimento específico só era válido, se integrado em um contexto e em uma ideia de continuidade e evolução, visando o desenvolvimento de habilidade intelectuais.

As diretrizes psicológicas informavam que, nas séries iniciais, os interesses e as necessidades psicológicas e sociais dos alunos deveriam ser o critério principal a ser considerado na seleção do que aprender e como aprender. A crescente acentuação desses aspectos se subordinava não só à natureza e à intensidade dos estímulos culturais que afetassem a socialização, mas também ao meio-ambiente e às exigências de uma dada sociedade em determinada época. A orientação psicológica do programa procurava, ao estabelecer seu conteúdo: (1) “partir de experiência do ambiente imediato do educando”, sendo que a noção de relação do todo com a parte e a transferência do concreto para o abstrato se estabeleceria de forma gradativa e lógica, (2) considerar que experiências, mesmo que distantes em espaço, afetavam contemporaneamente o aluno, e (3) organizar seu conteúdo com base em conceitos estruturais, porque ideias básicas poderiam ser aprendidas em qualquer nível de aptidão e levariam o aluno à curiosidade intelectual e à oportunidade de pensar por si mesmo.

O **Programa** também indicava como deveriam ser trabalhados os conteúdos. Havia, além da tentativa do controle dos conteúdos, o controle dos métodos pedagógicos. Para Sacristán (1998, p.122):

Os meios didáticos que elaboram as diretrizes curriculares e os mínimos prescritos são controladores mais diretos de conteúdos e de métodos pedagógicos, pela transferência direta que podem fazer dos códigos pedagógicos aplicados a determinados conteúdos. A intervenção no processo pedagógico como expressão do controle curricular se realiza fundamentalmente através da intervenção na criação de materiais, pois é através deles que os conteúdos e códigos pedagógicos chegam a professores e alunos. É um modelo indireto muito potente, que, ainda que não determine o que pode se fazer nas aulas, ordena e depura os conteúdos que nelas entram.

A partir da discussão de Sacristán, é possível ponderar o modo como o **Programa** detalhava as diretrizes que deveriam nortear o trabalho dos professores, além da definição dos conteúdos a serem ensinados em cada série, buscando circunscrever o trabalho do professor e tratá-lo como um reprodutor do currículo, com pouca margem de atuação na criação de conteúdos.

Nas considerações finais, o **Programa** trazia sugestões de orientação didática e bibliográfica que levavam em consideração a necessidade de um planejamento flexível que se adaptasse “às diferentes realidades de diferentes grupos e ao espírito criado de cada professor”. Caberia ao professor a tarefa de adequar as orientações às necessidades do seu grupo. Destacava que a principal característica dos Estudos Sociais era encorajar os alunos a pensarem, terem iniciativa e originalidade e, para tal, era necessário que o professor utilizasse toda a comunidade como exemplo vivo e campo de trabalho ativo. Novamente, observa-se

que o **Programa** pretendia limitar o professor a um “adaptador” do conteúdo, que apenas mediaria o currículo com o meio social dos alunos. Por fim, o **Programa** salientava que o objetivo fundamental dos Estudos Sociais era “levar o aluno à compreensão do significado de situações que envolvem o homem, de modo que ele possa usar a compreensão para a solução de problemas que encontre em sua vida”.

Após a introdução, o **Programa** apresentava os conteúdos e sugestões de atividades por série. A tabela, a seguir, destaca os conteúdos sugeridos para a 5ª série no “**Programa de ensino de primeiro grau – Estudos Sociais**” e no “**Manual de Orientação do currículo de 1º grau – Estudos Sociais**”. Os conteúdos de História e Geografia aparecem separados no **Programa** a partir da 5ª série:

Quadro 06 – Conteúdos dos Estudos Sociais no Programa de Ensino e no Manual de Orientação 5ª série

<b>Programa de ensino de primeiro grau – Estudos sociais – <u>História</u></b>	<b>Programa de ensino de primeiro grau – Estudos sociais – <u>Geografia</u></b>	<b>Manual de Orientação do currículo de 1º grau – Estudos Sociais</b>
1-Introdução: o homem, o meio físico geográfico e a história 2- A Época das Grandes Navegações 3-Brasil Descobrimento e Fundamentos da Colonização 4-Sistema político administrativo da colônia 5-Pirataria e Invasão estrangeira 6- A Expansão Territorial 6.1- A expansão territorial e a ocupação do interior 6.2- A fixação de limites territoriais e a política internacional 7-As Atividades Econômicas no Brasil Colonial 8- Aspectos da Cultura colonial 9- O Nativismo	1 -O homem E a conquista do espaço 2-O Brasil no mundo 3-Quadro físico e recursos naturais do Brasil 4- A Expansão da População Agrária e a 5-A Paisagem Agrária e Expansão da Pecuária 6- As reservas minerais 7-O Desenvolvimento Industrial 8-Transportes comércio e comunicação 9- Perspectivas do desenvolvimento nacional	I-O homem e a conquista do espaço, O homem e o meio físico geográfico e a História, O domínio do ser humano sobre a terra. II- O Brasil no mundo, A época das grandes navegações, O relacionamento entre povos - uma conquista. III- Quadro físico e recursos naturais do Brasil, Brasil – descobrimento e fundamentos da colonização, A atuação do homem na conquista do Brasil. IV- Paisagem agrária e a expansão da pecuária, A economia agrária colonial a pirataria e invasão estrangeira, O problema da sobrevivência, uma luta constante. V- Expansão da População e a rede urbana, A pecuária e a expansão territorial, Integração territorial. VI- As reservas minerais, Atividade mineradora na colônia, O solo: um tesouro a ser conquistado. VII- O desenvolvimento industrial, Manifestações nativistas, O homem e o ideal de independência. VIII- Perspectiva do desenvolvimento nacional, Aspectos da cultura colonial, O homem: um criador.

Fonte: Da autora.

Segundo Circe Bittencourt (2011), a História escolar sempre teve seus conteúdos vinculados aos ideais de formação de uma identidade nacional. Para a autora (2011), quando a História e Geografia se transformaram em Estudos Sociais, os conteúdos históricos perderam espaço por ter que competir com conteúdos mais dogmáticos que provinham das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, que também compunham a matéria de Estudos Sociais.

Já Selva Guimarães Fonseca (1993, p. 62) afirma que a História era necessária nos currículos de Estudos Sociais, uma vez que essa era a responsável por criar a consciência de mundo no qual o estudante estava inserido, e era vital para “consecução dos objetivos estratégicos do Estado e para justificar legitimar a existência, as ações, os comportamentos do Estado e da nação”.

De fato, é possível examinar no currículo instituído pela reforma de 1971, uma acentuada orientação para a formação da identidade nacional, com a maioria dos temas históricos voltados para a História do Brasil. Quanto à legitimação do Estado por meio do uso da História, não é possível afirmar sem a análise do cotidiano escolar e outros documentos. A análise do currículo permite verificar as intenções e prescrições.

Ao observar os discursos do governador e do secretário de educação, percebemos a criação de representações sobre a reforma. Uma delas, presente na fala do governador, indicava que a educação era um pressuposto para o desenvolvimento, só a educação escolar poderia preparar o homem para vida, para o trabalho e para a cidadania. A escola era um local de vivências e não só de formação de uma base cultural comum. Tal discurso conferia à escola um caráter mais prático do que intelectual, onde os alunos deveriam aprender coisas que fossem úteis ao seu cotidiano, como técnicas de trabalho, formação de hábitos, etc. A fala do secretário de educação, apesar de parecer um pouco confusa, dava grande ênfase para a importância da escola primária, que seria a principal formadora do patriotismo. Essa escola formaria os futuros dirigentes, a quem ele denominava de patrícios, além de delegar aos professores o sucesso ou fracasso da reforma.

Outro documento que tratava do currículo de Estudos Sociais era o “**Manual de Orientação – Currículo de 1º grau – Estudos Sociais**” que foi produzido pelo MEC em parceria com SEE-MG e o Departamento de Ensino de 1º grau, e publicado em 1973. Entre seus autores estavam: Adhemar Luciano Ferreira, Alba Nysia Alves de Mendonça, Ana Maria

Morais, David Márcio Santos Rodrigues, Diorgem de Oliveira, Maria Efigênia ALge de Resende, Maria Onídia Peixoto, Maria Stella Neve Pereira.

Sobre eles encontramos as seguintes informações: Maria Stella Pereira Neves era geógrafa e professora da Faculdade de Educação da UFMG<sup>29</sup>. David Márcio Santos Rodrigues, geógrafo e professor da UFMG, e autor de livros didáticos conforme já citado<sup>30</sup>. Maria Efigênia Lage de Resende era professora da UFMG, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e também autora e livros didáticos para a área de História<sup>31</sup>. Alba Nysia Alves de Mendonça era professora da UFF<sup>32</sup>. Ana Maria Moraes era professora de Estudos Sociais do Colégio de Aplicação da UFMG, autora de livros didáticos de História junto com Maria Efigênia Lage de Resende e foi autora do livro “Currículos, manuais escolas e práticas pedagógicas”, que tratava das reorganizações dos currículos no sistema educativo<sup>33</sup>. Maria Onídia Peixoto era professora em Estudos Sociais<sup>34</sup>. Adhemar Luciano Ferreira era professor de Geografia<sup>35</sup>.

Em sua justificativa, o **Manual** apresentava uma discussão geral sobre a educação:

O sentido essencialmente dinâmico, experimental e criativo da educação tem sido uma busca constante em todas as atividades que caracterizam a implantação da Reforma do Ensino. A Reformulação de Currículos é, certamente, a mais importante dessas atividades porque:

- . não se constitui em um momento, mas em momentos seqüentes e inter-relacionados,
- . não é representada por uma norma acabada, mas é algo passível de reflexões, de experimentos, de adaptação à realidade, de atendimento à necessidade de alunos, professores, escolas e comunidades. (Estado de Minas Gerais, Manual de Orientação – Currículo de 1º grau – Estudos Sociais, 1973).

O **Manual** seria um roteiro básico e geral, mas que deveria ser levado em conta as características regionais, ritmos de aprendizagem, condições materiais diversas e recursos

29 Informação retirada do site: <https://www.ufmg.br/cevex/entrevistas/professora-maria-stella-neves-pereira/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

30 Informação retirada do site: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/013046.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2020.

31 Informação retirada do site: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/maria-efigenia-lage-na-serie-90-anos-de-historias#:~:text=Maria%20Efig%C3%A2nia%20Lage%20%C3%A9%20professora,sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20da%20UFMG>. Acesso em: 20 jun. 2020.

32 Informação retirada do site: <http://www.noticias.uff.br/bs/2009/11/179-2009.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

33 Informação retirada do site: <https://www.escavador.com/sobre/5300861/ana-maria-morais-costa>. Acesso em: 20 jun. 2020.

34 Informação retirada do site: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/maria-onolita-peixoto/habilidades-de-estudos-sociais/2249978156?qed=Nacional+de+Direito>. Acesso em: 20 jun 2020.

35 Informação retirada do site: <https://www.jusbrasil.com.br/processos/186005558/processo-n-10559-0519974013800-do-trf-1>. Acesso em: 20 jun. 2020.

humanos com possibilidades e necessidades diferentes. Nesse sentido, o texto afirmava que os manuais seriam indispensáveis aos professores, mas não definitivos.

Como os manuais eram considerados indispensáveis aos professores, deveriam ser seguidos no planejamento das aulas. Para Sacristán (1998, p. 140), essas intervenções burocráticas e tecnocráticas do currículo, que ampliam o espaço de decisões em âmbito burocrático e político, diminuem o espaço de decisão dos principais protagonistas, os professores, na adaptação do currículo para a prática. As fontes analisadas não permitem verificar se as recomendações foram aplicadas na prática, mas possibilitam compreender as intenções dos legisladores em limitar a atuação dos docentes em suas práticas cotidianas.

Ao abordar o tema o “professor frente aos Estudos Sociais”, o **Manual** procurava explicar que Estudos Sociais, segundo a lei 5.692/71, era matéria que abrangia os conteúdos de Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. A finalidade dos Estudos Sociais seria “a formação do homem e sua integração na comunidade nacional e mundial, como elemento útil a si mesmo e à sociedade em que vive” e o preparo do “educando para compreender e participar da solução dos problemas urgentes e fundamentais da sociedade contemporânea”.

Para tal, o documento trazia um conjunto de informações básicas em vivências socializadoras e na formação e desenvolvimento de atitudes desejadas e habilidades básicas. O **Programa** informava a valorização menos do conteúdo e mais do desenvolvimento integral do aluno. Diante dessas finalidades, o papel do professor seria estudar o grupo social a que pertenceria a “clientela com quem trabalha, suas exigências e deficiências” e, a partir dessa realidade, estabelecer a adequação do programa sugerido. O **Manual** recomendava que a formação fosse menos com base em informações e mais nas possibilidades de vivências e situações que o aluno se envolveria profundamente.

Selva Guimarães Fonseca (1993, p. 53), ao realizar uma análise do currículo de Estudos Sociais mineiro advindo da reforma promovida pela lei n. 5.692/71, aponta que

Um dos fatos que nos chama atenção na reforma é a centralização das divisões do processo de ensino nas esferas governamentais, reforçando uma tendência que vem desde a Escola Nova. Apesar de considerarem uma “descentralização articulada”, o controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor é acentuado.

Um exemplo desse controle técnico-burocrático está na definição de competências para planejar, selecionar e definir os conteúdos a serem trabalhados nas escolas. A reforma de 1971 estabeleceu uma nova organização curricular, definiu uma concepção de matéria, área de estudo, disciplina e atividade e traçou uma doutrina norteadora dos programas de ensino, os objetivos e os mínimos de conteúdos desejáveis em cada disciplina, área e atividade de estudo.

Para a autora (1993), a escola de 1º grau era concebida como lugar basicamente de reprodução, onde se ensinava um saber produzido externamente, nesse caso, não só pela academia, mas também pelos órgãos de segurança. Havia uma cadeia hierárquica:

Ao aluno cabe a tarefa de receber os conteúdos. Ao professor, compete dosar, adaptar, selecionar de acordo com o ambiente; e, em conjunto com o diretor assume “operacionalizar”, executar o planejamento pensando e articulando nas esferas de poder às quais ele é subordinado. A escola perde ainda mais sua relativa autonomia como espaço de criação, pois recebe os planejamentos, as orientações e as diretrizes preestabelecidas, competindo a ela “garantir o nível de conhecimento que todos os alunos, ao concluírem uma série, nível ou grau de ensino devam obter”<sup>36</sup>. O que deve ou não ser obtido é estabelecido pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação (FONSECA, 1993, p.53, 54).

Embora existisse uma forte tendência à normatização, ao nosso ver, é preciso ponderar essa conclusão, pois os currículos demandavam a efetiva aplicação pelos professores, que poderiam modificá-lo. Desse modo, é preciso problematizar o alcance dos currículos em transformar a escola em local puramente de reprodução, ao centrar o olhar para as práticas de acomodação do professor e suas possibilidades de modificação do currículo.

Para a matéria de Estudos Sociais, o **Manual** se dedicava a explicar o porquê das atividades extraclasse. Segundo o documento, o mundo daquele tempo, em seu processo de desenvolvimento, assumia características inteiramente singulares, novas exigências surgiam e os homens precisavam estar preparados para desempenhar novas funções. A educação e o progresso exigiriam uma atitude mais dinâmica, prática, objetiva e imediata.

A escola não seria a única instituição a influenciar a educação nem a primeira a informar. O documento trazia que “o aluno, através dos meios de comunicação de massa, participa, desde seus primeiros anos, de todo processo de desenvolvimento. Essa participação prematura nos problemas do mundo exige uma preparação mais efetiva dos alunos”. Essa era uma nova preocupação imposta à escola - possibilitar ao aluno viver em grupo, para que pudesse “viver e conviver, assumir responsabilidades, participar, criticar e receber críticas, exercer atividades típicas de um grupo”. Nesse sentido, “nada melhor e mais aconselhável que a adoção de atividades extraclasse” (Estado de Minas Gerais, Manual de Orientação – Currículo de 1º grau – Estudos Sociais, 1973).

O **Manual** abordava como deveria ser feita a seleção das atividades extraclasse, levando-se em conta critérios como condições da escola, receptividade, motivação e preparo dos professores, necessidades e condições da comunidade e interesses dos alunos. A escola deveria centralizar as atividades e irradiá-las aos outros ambientes como complemento de seu

---

36 Parecer nº 4833/75 – CFE. (nota de rodapé conforme texto original).

trabalho educativo. A receptividade dos professores seria outro ponto fundamental, uma atividade só funcionaria bem se seu orientador tivesse entusiasmo e domínio sobre certos conhecimentos e habilidades, além de conhecimento de suas finalidades.

O **Manual** listava uma série de atividades possíveis como: centros cívicos, jornal escola, jornal mural, museu escolar, semanas comemorativas, visitas e excursões, centro musical, teatro escolar, clube de leitura, entre outras possibilidades. O Manual abordava também como trabalhar a Educação Moral e Cívica por meio de atividades extraclasse, sendo o centro cívico considerado a principal atividade. Na sugestão de organização do centro cívico, este aparecia como atividade centralizadora e coordenadora de inúmeras outras atividades escolares que poderiam ser desenvolvidas. Sobre os Centros Cívicos, Fonseca (1993) destaca que tais atividades buscavam controlar o movimento estudantil e enquadrá-lo na doutrina de Moral e Civismo, impedindo sua autonomia.

Na sequência, o **Manual** apresentava sugestões para o desenvolvimento do programa de Estudos Sociais.

O **Manual**, diferentemente do **Programa**, não apresentava uma separação entre conteúdos de Geografia e História. Mas os conteúdos sugeridos para cada série eram semelhantes em ambos os currículos. Por exemplo, o primeiro conteúdo sugerido para a quinta série, já apresentado anteriormente, o Programa sugeria como conteúdo para História “o homem, o meio físico geográfico e a história”, para Geografia “o homem e a conquista do espaço”; e o **Manual** sugeria “O homem e a conquista do espaço, o homem e o meio físico-geográfico e a História e o domínio do ser humano sobre a terra.”

O **Manual** se dedicava de modo mais extenso a descrever as atividades possíveis para cada tema, quais matérias utilizar e como estabelecer uma correlação dos temas estudados com outras disciplinas. Enquanto o **Programa** se dedicava mais à descrição dos conteúdos, também trazia sugestões de atividades de forma menos detalhada, sem esmiuçar tanto sua execução como o **Manual**. O **Manual** era um complemento ao **Programa**, onde o que foi sugerido neste último era explicado pelo primeiro de forma mais prática.

Ao longo da análise dos currículos foram destacados alguns pontos, como a origem institucional dos autores, muitos envolvidos com o ensino superior, em sua grande maioria, professores da UFMG. Isso indica que houve uma participação da universidade na implantação da reforma, não ficando somente a cargo dos técnicos da SEE-MG e do MEC o seu planejamento. Outro ponto importante foi o discurso de que era necessário adaptar a escola às necessidades da época. Uma formação profissional mais voltada para a prática do que para a formação intelectual, que valorizasse a erudição.

Em relação às orientações aos municípios, os documentos destacavam a preocupação em preparar os municípios para que pudessem implantar a reforma de forma mais ativa. Essas medidas estavam de acordo com a ideia de descentralização das medidas da implantação, que parecia de modo recorrente nos documentos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou analisar o momento inicial de implantação da lei n. 5.692/71 no estado de Minas Gerais, por meio dos primeiros documentos produzidos por órgãos vinculados à SEE-MG, entre os anos de 1971 e 1973. Os documentos selecionados integram o arquivo da biblioteca “Bartolomeu Campos de Queirós” e pertencem ao extinto Centro de Recursos Humanos João Pinheiros, sendo eles: “Planejamento prévio” (1971), “Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais” (1972), “Ordenação e Sequência” [197-], “A lei 5.692 e o atual contexto sócio-econômico brasileiro” [197-], “Manual de Orientação sobre implantação do regime instituído pela lei 5.692, nos municípios mineiros. Para administrações municipais” (1972), “Projeto 4.00” [197-], “Reformulação de Currículos e Programas – Implantação do regime instituído pela lei nº 5.692 de 11-8-71” (1972), “Programa de ensino do primeiro grau – Estudos Sociais” (1973) e “Manual de Orientação – Currículo de 1º grau – Estudos Sociais” (1973).

A pesquisa utilizou como referencial o conceito de representação, de Roger Chartier, e cultura escolar, de Dominique Julia. Buscamos identificar nos documentos quais representações constituíram sobre o novo modelo escolar que deveria ser implantado pela reforma instituída pela lei n. 5.692/71 e sobre o antigo sistema escolar, que era regido pela LDB n. 4.024/61. Também buscamos identificar quais mudanças na cultura escolar a nova legislação pretendia realizar.

O trabalho se dividiu em três capítulos. O primeiro buscou compreender o cenário educacional nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil e em Minas Gerais, com destaque para o modo como a LDB n. 4.024/61 estruturava a educação e suas fragilidades. Tratamos da mudança de governo advindo do golpe civil-militar de 1964, que reestruturou o cenário político e ideológico brasileiro e modificou o cenário educacional.

Analizamos também a teoria que embasou a lei n. 5.692/71. Segundo autores como Bittar e Ferreira Jr. (2008), Biccias e Freitas (2009) e Frattini (2011), a Teoria do Capital Humano, de Theodore Schultz, que defendia a educação como um bem agregado ao trabalhador, que o valorizava e acrescentava a ele um capital, teria sido a principal influência da nova legislação. A lei n. 5.692/71 buscou ampliar o acesso dos jovens ao sistema escolar, com o fim do exame de admissão e a criação da escola de 1º grau, com oito anos de escolaridade obrigatória mínima, além de ter como grande meta a iniciação para a formação profissional já no ensino básico, por meio da reestruturação curricular e da criação do 2º grau profissionalizante. Buscamos compreender o contexto político e educacional do estado

mineiro à época, e a atuação de órgãos como o Conselho Federal de Educação (CFE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e o Centro Regional de Pesquisa Educacionais João Pinheiro (CRPEJP) para a efetivação da reforma da educação.

No segundo capítulo, buscamos analisar as representações criadas sobre o antigo sistema educacional de Minas Gerais e o modelo almejado a partir da reforma. Analisamos quais medidas iniciais foram adotadas pelo estado mineiro para a implantação da lei n. 5.692/71. Entre os documentos analisados, verificamos que existia uma forte tendência à construção de representações sobre o sistema educacional anterior à lei n. 5.692/71 como arcaico, inadequado, seletivo, com altas taxas de evasão e repetência. Em contrapartida, o novo sistema seria mais atrativo, mais próximo da realidade do educando e o prepararia, de fato, para viver o que era considerado o desafio de seu tempo - a formação adequada para se inserir no mercado de trabalho - além de proporcionar uma formação que pretendia preparar os educandos para serem cidadãos mais conscientes com as questões e problemas nacionais.

Os documentos indicavam que o novo sistema seria mais flexível, permitiria melhor adaptação às condições de estudos dos alunos, pois possibilitaria, por exemplo, o regime de dependência, que permitiria aos alunos reprovados em apenas uma matéria, que cursassem a dependência no ano seguinte, evitando, assim, a reprovação em todo bloco de matérias da série. O novo sistema era representado como mais eficiente na utilização de recursos, pois criaria, por exemplo, centros interescolares, em que a estrutura de salas e materiais escolares poderiam ser aproveitados por mais de uma escola.

Os documentos também evidenciavam uma forte preocupação em mostrar que o novo sistema educacional implantado pela lei n. 5.692/71 seria totalmente inovador em relação ao anterior. Seria mais moderno, mais estruturado para atender as necessidades dos alunos, adaptável à realidade dos educandos, com os ramos primário e secundário mais coesos em suas metas, com o foco na formação para o trabalho. Os documentos também mostraram as medidas iniciais consideradas fundamentais para o sucesso da reforma, entre elas a reestruturação de órgãos administrativos ligados ao Serviço Educacional, a reestruturação do magistério, a criação de planos e modelos que serviriam para conhecer a rede escolar e planejar a implantação da reforma nos municípios, além de melhorias e diversificação na captação e aplicação de recursos e planejamento das atividades escolares. Os documentos destacavam que o sucesso da reforma dependia do esforço e empenho dos professores.

Os documentos indicavam que o cenário educacional no estado mineiro possuía à época grande diversidade, com diferentes problemas que tratavam desde a baixa adesão dos

jovens ao sistema educacional, até o baixo índice de professores com formação adequada que atuavam na rede de ensino. Outro problema destacado era o alto índice de evasão que chegava em até 89,92% no curso primário.

No terceiro capítulo, analisamos as orientações para a implantação da lei n. 5.692/71 em aspectos mais específicos, por meio dos documentos voltados à administração municipal e documentos que tratavam da questão curricular. Existia uma forte preocupação da SEE-MG em explicar a lei n. 5.692/71 detalhadamente, esclarecendo os principais artigos que tratavam das questões ligadas aos municípios e prepará-los para que tivessem certa autonomia. A principal recomendação indicava que os municípios estruturassem órgãos educacionais próprios para planejar e instrumentalizar a implantação da reforma. Além disso, o documento instruía os municípios sobre como instalarem as unidades integradas, os centros escolares, organizações e fundações, unidades essas de grande importância na operacionalização da lei n. 5.692/71. Verificamos também que havia uma preocupação em instruir os municípios sobre como realizar o planejamento educacional, racionalizar os recursos e como captar e aplicar recursos voltados para os serviços educacionais.

Os documentos que tratavam da questão curricular, de forma geral, explicitavam a preocupação em organizar um currículo que se adequasse ao “novo momento histórico” em que predominava o desenvolvimento científico e tecnológico, e a necessidade de preparar os jovens para o mundo do trabalho. Desse modo, os documentos ressaltavam a importância para a formação especial, que visava oferecer aos jovens uma formação técnica em nível básico, para que esse se inserisse no mercado de trabalho sem a necessidade de recorrer ao ensino superior. A educação geral estaria direcionada para a preservação com a cultura nacional e o ajustamento dos jovens ao seu meio social.

A matéria de Estudos Sociais estava voltada para o ensino da realidade nacional, e tinha como objetivo formar o cidadão brasileiro, buscando mudanças reais de comportamento dos educandos para que constituíssem a consciência nacional e o senso de civismo. Entre os temas estudados em Estudos Sociais, a parte histórica estava fortemente voltada para o ensino de História do Brasil. Cabe destacar que o Programa manteve separado os conteúdos de Geografia e História, o que levou a questionamento se essas duas disciplinas foram realmente homogeneizadas e deixaram de existir.

Outro ponto polêmico sobre os currículos de Estudos Sociais tratou-se das prescrições dos conteúdos mínimos e a sugestão de como os professores poderiam trabalhá-los, o que poderia retirar a autonomia didática dos professores. Contudo, pela análise realizada somente

das normatizações, não é possível afirmar que efetivamente cercearam a prática docente, uma vez que não observamos a aplicação desses no cotidiano escolar.

Outra característica importante nos documentos de forma geral era a origem institucional dos autores, em sua grande maioria professores do ensino superior, especialmente da UFMG. Isso indica que as universidades atuaram diretamente na efetivação da reforma da educação em Minas Gerais. Cabe a hipótese, nessa conclusão, de que esses professores pretenderam, ao atuar na implantação da reforma, modificar as práticas de professores e alunos e construir uma nova cultura escolar.

Diante da grande quantidade de documentos encontrados no arquivo da biblioteca “Bartolomeu Campos de Queirós”, selecionamos para esta pesquisa os documentos iniciais produzidos por Minas Gerias, que ajudaram a compreender como o estado mineiro se organizou para implantar a reforma. A diversidade de documentos preservados no arquivo possibilitaria várias outras abordagens sobre a implantação e implementação da lei n.5.692/71, que não puderam ser abrangidas por esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de *et al.* (coord.). **Dicionário histórico-biográfico brasileiro – pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/pacheco-rondon>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro – pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/dias-caio-benjamin>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- ARAÚJO, Marli Lopes de; GUIMARÃES, Maria Helena Fiuza (org.). **30 anos em educação (1956 – 1986)** – trajetória histórica e bibliográfica do IRHJP. Belo Horizonte, 1986.
- AZEVEDO, Luiz Carlos. Os primeiros passos da ditadura militar começaram em Minas Gerais. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, 31 mar. 2014. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/03/31/interna\\_politica,513518/os-primeiros-passos-da-ditadura-militar-comecaram-em-minas-gerais.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/03/31/interna_politica,513518/os-primeiros-passos-da-ditadura-militar-comecaram-em-minas-gerais.shtml). Acesso em: 12 fev. 2020.
- BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. Ideologia do desenvolvimento e educação: de Kubitschek a João Goulart. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR, VII, 2006, Campinas. **Anais [...]** Campinas: Gráfica FE/UNICAMP, 2006. p. 1-18.
- BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Lei nº 5.692 de 11 de ago. de 1971. **Reforma do ensino: 1º e 2º graus**. Brasília, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Plano trienal de desenvolvimento econômico e social (1963-1965)**. Brasília, 1962.
- CABRAL, Jefferson Alves. **A implementação da reforma educacional (lei 5.692/71) no estado do Espírito Santo: relações de poder e mercado de trabalho (1971-1978)**. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de; NUNES, Clarice. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, Porto Alegre, n.º 05, p. 7-64, 1993.
- CHAGAS, Maria do Céu Cavalcante. **As virtualidades da lei 5.697/71 para uma educação democrática e os pressupostos que dificultam sua implementação**. 1978, 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão editorial, 1990.

COSTA, Arlete Pereira Moura da. **A organização administrativa da escola de 1º grau, em decorrência da Reforma proposta pela lei 5.692/71 (João Pessoa – PB – 1971-1978)**. 1980. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

FAUSTINI, Loyde A. A estrutura administrativa do ensino de 1º e 2º graus. *In*: BREJON, Moysés (org.). **Estrutura e planejamento do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1973.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Campinas**, vol.28, n.76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FICO, Carlos. **Golpe de 1964: momento decisivos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Livros didáticos para um novo público escolar: os Cadernos MEC de História Geral. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 3, p. 1170-1186, set./dez. 2016.

FONSCECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. **Da escola normal à habilitação específica para o magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961 – 1981)**. 2011. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRATTINI, Ritta Minozzi. **A implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus no estado de São Paulo nas páginas da imprensa (1971-1982)**. 2011. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA JR., Ruiz; ANDRADE, Daniel Caixeta. Panorama geral da industrialização de Minas Gerais (1970-2000). **Leituras de economia política**, Campinas, v. 12, p. 155-182, jan. 2006/dez. 2007.

GENTILINI, Sônia Maria. **Colégio municipal de Belo Horizonte: a utopia possível**. 2001. 150f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, p.241-252, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional esquematizado**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

LIMA, Jeimes Mazza Correia. **A reforma lei 5.692/71 e seus reflexos na educação cearense**. 2006. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

\_\_\_\_\_. **Entre dois agostos: Conselho de Educação do Ceará na década de 1970-1979**. 2013. 180f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2013.

LIMA, Genis Alves Pereira de; SOUZA Sauloéber Társio de. Escolas Polivalentes na ditadura civil-militar: marco no modelo de ensino profissionalizante ou instrumentos de propaganda do regime?: o processo de implantação do polivalente de Ituiutaba – MG (1974- 1985). *In*: Seminário do HistedBR, X, 2006, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1007-2700-1-pb.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

LUGLI, Rosario Genta; SILVA, Vivian Batista da. Discursos sobre a eficácia educacional: encontros e desencontros entre técnicos em educação e professores (Brasil, décadas de 1950 a 1970). **Educar em Revista**. Curitiba, n. 53, p. 233-252, jul./set. 2014.

MARTINS, Maria do Carmo. Da doutrina à regra: repensando o Conselho Federal de Educação e a definição do discurso sobre a educação. **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas. v. 2, n.1, p.1-12, out. 2000.

\_\_\_\_\_. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**. Curitiba, n.51, p.37-50, jan./mar. 2014.

\_\_\_\_\_. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas. *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI e Sirlei Maria Fischer (org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Edusf, p.141-1470, 2003.

MINAS GERAIS. **A lei 5692 e o atual contexto socioeconômico brasileiro**. Belo Horizonte, MG, [197-].

\_\_\_\_\_. **Ordenação e sequência**. Belo Horizonte, MG, [197-].

\_\_\_\_\_. Centro de Recursos Humanos João Pinheiro. Departamento do Ensino Fundamental. **Implantação da lei 5.692/71 – atribuições e responsabilidades das instituições envolvidas.** Belo Horizonte, MG, 1973.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégias de implantação do ensino de 1º grau em Minas Gerais.** Belo Horizonte, MG, 1972.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de orientação. Currículo de 1º grau. Estudos Sociais.** Belo Horizonte, MG, 1973.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de orientação. Sobre implantação do regime instituído pela lei 5.692, nos municípios mineiros.** Belo Horizonte, MG, 1972.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Planejamento prévio: implantação do regime instituído pela lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Belo Horizonte, MG, 1971.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de ensino do primeiro grau. Estudos Sociais.** Belo Horizonte, MG, 1973.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto 4.00 – assistência técnico-educacional aos municípios.** Belo Horizonte, MG, [197-].

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Reformulação de currículos e programas – Implantação do regime instituído pela lei nº 5.692 de 11-8-71.** Belo Horizonte, MG, 1972.

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino.** São Paulo: EDART, 1976.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do regime militar brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, João Victor da Fonseca. As reformas universitárias e a formação de professores na UFMG: a criação da Faculdade de Educação. *In:* FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. (org.). **Formação docente na UFMG: história e memória.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 117-232.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC. **Caderno de Formação: Educação, Cultura e Desenvolvimento,** São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 103-137, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PRESTES, Emília; VÉRAS, Roberto. Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputa. **Revista Lusófona de Educação,** v. 14, n.14, p.45-59, 2009.

RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação. **Educar,** Curitiba, v. 17, n. 18, p.13-28, 2001.

REMOND, René. **Por uma história política.** Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.

- REZENDE, Marilza Abrahão Pires. **A educação mineira dos anos 60/70**. 1993. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- RIBEIRO, Leisa Alves. **O ensino de segundo grau em o Estado de São Paulo (1972- 1977)**. 2007. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Campus São Paulo, 2007.
- RODRIGUES, José. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e educação brasileira. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.2, p.215-230, ago./dez. 1997.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- ROTHEN, José Carlos. O Conselho Federal de Educação nos bastidores da reforma universitária de 1968. Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica, III, 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O congresso nacional e a educação brasileira**. Significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração leis nº 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71. 1986. 173f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.
- SCHNEIDER, Nina. Propaganda ditatorial e invasão do cotidiano: a ditadura militar em perspectiva comparada. **Estudos Ibero-Americanos**. Dossiê: História e memória social: a vida comum sob as ditaduras no século XX, Porto Alegre, vol. 3, n.2. p. 334-345, 2017.
- SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.
- TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo. v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004.
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O ensino médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e sua forma atual. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (org.). **Golpes na história e na escola**. O Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, 2017.
- VALÉRIO, Telma Faltz. **A reforma do 2º grau pela lei 5.692/71 no Paraná**: representações do processo. 2007. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal no Paraná, Curitiba, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, Juliana Silva. **Os primeiros anos da reforma educacional promovida pela lei 5.692/71 nas páginas do jornal Folha de São Paulo (1971-1972)**. 2018. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas 2018.

XAVIER, Maria do Carmo. A pesquisa educacional produzida em Minas Gerais 1956-1966: contribuições para o debate. *In*: Congresso Luso Brasileiro de História da Educação - COLUBHE, VI, 2006, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, p. 5714-5723, 2006.

\_\_\_\_\_. **A tradição (re)visitada - a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CRPEMG (1956/1966)**. 2007. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

WASCHINEWSKI, Susane Costa; RABELO, Giani. Biblioteca de orientação da Professora Primária do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAAE (1956-1964). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 286-314, jan./abr. 2018.

Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018286/pdf>.

Acesso em: 20 jun. 2020.