

**OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS JARBAS PASSARINHO E
VALNIR CHAGAS E A REFORMA EDUCACIONAL DA
DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (LEI 5.692/1971):
MEMÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

LOS INTELLECTUALES ORGÁNICOS JARBAS PASSARINHO Y VALNIR
CHAGAS Y LA REFORMA EDUCATIVA DE LA DICTADURA CÍVIL-
MILITAR BRASILEÑA (LEY 5.692/1971): MEMORIA Y POLÍTICAS
EDUCATIVAS

THE ORGANIC INTELLECTUALS JARBAS PASSARINHO AND VALNIR
CHAGAS AND THE EDUCATIONAL REFORM OF THE BRAZILIAN
CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP (LAW 5.692/1971): MEMORY AND
EDUCATIONAL POLICY

DOI: 10.22481/rbba.v13i01.14794

Sandra Regina Mendes
Universidade do Estado da Bahia, Bahia, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8291-687X>
ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9431836740556144>
Endereço eletrônico: srmendesba@gmail.com

RESUMO

Neste texto, apresentamos dados das nossas pesquisas em
Objetiva-se apresentar o pensamento educacional de dois
intelectuais orgânicos da ditadura militar brasileira – Jarbas
Passarinho e Valnir Chagas – principais ideólogos da
reforma de 1º e 2º graus (Lei 5.692/197) que estabeleceu
uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na
relação entre educação e o mundo do trabalho; um
pensamento que persiste na política educacional brasileira,
no qual se observa uma cristalização da noção de que o
acesso e a distribuição dos conhecimentos precisam estar

Publicado sob a Licença Internacional – CC BY

ISSN 2316-1205	Vit. da Conquista, Bahia, Brasil / Santa Fe, Santa Fe, Argentina	Vol. 13	Num.1	Jun/2024	p.213-229
----------------	--	---------	-------	----------	-----------

Submissão: 04/05/2024

Aprovação: 05/06/2024

Publicação: 16/06/2024

associados à trajetória societária dos/as estudantes. Uma divisão social com finalidade de manter as desigualdades, condicionada pela estrutura de classe da educação. Recompôr esse passado hoje tem relevância, inclusive, pelas reformas em andamento no Brasil, em especial, a estabelecida pela Lei 13.145/2017 do Novo Ensino Médio (NEM), que reitera práticas autoritárias e nega o pleno direito à educação básica. Utilizando como fontes pronunciamentos, entrevistas, projetos e publicações desses intelectuais, interpretamos os dados numa perspectiva dialética da História e a partir dos fundamentos do campo de estudos da memória social e coletiva (HALBWACHS, 2006) para demonstrar as contradições existentes nos argumentos de “melhoria da educação” prometida nas reformas.

Palavras-chave: Intelectuais. Reformas Educacionais. Memória.

RESUMEN

El objetivo es presentar el pensamiento educativo de dos intelectuales orgánicos de la dictadura militar brasileña - Jarbas Passarinho y Valnir Chagas - principales ideólogos de la reforma de 1º y 2º grado (Ley 5.692/197) que estableció una concepción pedagógica autoritaria y productivista en la relación entre la educación y el mundo del trabajo. Un pensamiento que persiste en la política educativa brasileña, en el cual se observa una cristalización de la noción de que el acceso y la distribución de los conocimientos deben estar asociados a la trayectoria social de los/as estudiantes. Una división social con el objetivo de mantener las desigualdades, condicionadas por la estructura de clases de la educación. Recomponer ese pasado hoy tiene relevancia, incluso, por considerar las reformas en curso en Brasil, en particular, la establecida por la 13.145/2017 de la Nueva Educación Secundaria (NEM), la cual reitera prácticas autoritarias y niega el pleno derecho a la educación básica. Utilizando como fuentes, pronunciamentos, entrevistas, proyectos y publicaciones de estos intelectuales, interpretamos los datos desde una perspectiva dialéctica de la Historia, siendo fundamentados desde el campo de estudios de la memoria social y colectiva (HALBWACHS, 2006) para demostrar las contradicciones que existen en los argumentos para “mejorar la educación” que fueron prometidos en las reformas.

Palabras clave: Intelectuales. Reformas Educativas. Memoria.

ABSTRACT

The objective is to present the educational thought of two organic intellectuals of the Brazilian military dictatorship - Jarbas Passarinho and Valnir Chagas - main ideologues of the reform of the 1st and 2nd grade (Law 5.692/197), which established an authoritarian and productivist pedagogical conception in the relationship between education and the world of work. An idea that persists in Brazilian educational policy, where we can see the crystallization of the notion that access and distribution of knowledge should be linked to the social trajectory of students. A social division with the aim of maintaining inequalities, conditioned by the class structure of education. Reconstructing this past has relevance today, also by considering the reforms underway in Brazil, especially those established by 13.145/2017 of the New Secondary Education (NEM), which reaffirms authoritarian practices and denies the full right to basic education. Using as sources the statements, interviews, projects and publications of these intellectuals, we interpret the data from a dialectical perspective of history, based on the field of social and collective memory studies (HALBWACHS, 2006), in order to show the contradictions that exist in the arguments of "improving education" promised in the reforms.

Keywords: Intellectuals. Educational Reform. Memory.

INTRODUÇÃO

A partir do golpe de Estado protagonizado pelos militares em 1964, foi iniciada uma série de reformas na educação brasileira, consolidadas com a Lei 5.692/1971, que instituiu o 1º e o 2º graus nas escolas. Concebida e gerida por Jarbas Passarinho e Valnir Chagas, intelectuais orgânicos¹ da ditadura, essa reforma tinha a finalidade de adequar a educação escolar ao projeto político e econômico do governo golpista, adotando como princípio central para o processo formativo de estudantes a racionalidade técnica, baseada no tecnicismo estreito. As escolas deveriam, sobretudo, atingir a eficiência produtiva da sociedade capitalista, sob um discurso de modernização do estado brasileiro (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2008).

Freitas (2018) aponta que a lógica estabelecida na lei de 1971 apresenta-se atualmente como um tecnicismo reformulado, denominando-o de neotecnicismo. Resultante de uma segunda onda neoliberal, leva a questão do tecnicismo a se constituir ainda mais forte ao considerar a nova base tecnológica possível de ser mobilizada para apoiar esse retorno.

Isso poderá fazer com que aquela nascente “tecnologia da educação” dos anos 1970 pareça uma precária pré-história do tecnicismo. Ele volta fazendo uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos da Psicologia, Neurociência, Administração, Informação, entre outras, reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização, e com nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo – como era seu desejo inicial inacabado, pois o nível tecnológico nos anos 1970 não ajudou neste objetivo – o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina. Alie-se a isso o fato dele vir associado à mobilização do setor empresarial com amparo da mídia e reinserção na academia, constituindo um bloco de alianças que ele utiliza para pressionar as políticas públicas na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um espaço mercantilizado que atende tanto aos interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não (FREITAS, 2018, p. 105).

A concepção educacional que orienta o neotecnicismo gera, segundo Duarte (2020), um elemento do senso comum neoliberal que é apenas a valorização de conhecimentos com aplicação prática imediata e destinada a ganhar dinheiro. Contudo, para o autor, esse utilitarismo não se concretiza na realidade, “mesmo numa perspectiva estritamente pragmática. Muitas vezes, os conhecimentos que são considerados úteis para se ganhar dinheiro são pura ilusão, como é o caso das palestras de autoajuda, dos *coachings* de empreendedorismo e similares” (DUARTE, 2020, p.9).

Considera-se importante revisitar a proposta dos dois intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001) da reforma de 1971, Valnir Chagas e Jarbas Passarinho, com o intuito de colaborar para reflexões sobre a atual lei 13.415/2017, que reformulou o ensino médio através da implementação de itinerários formativos no currículo e deu ênfase à submissão da educação aos interesses da sociedade de mercado e ao neotecnicismo. Isso se observa não apenas por meio do itinerário no denominado “Formação Técnica e Profissional”, mas em toda a estrutura curricular atravessada pelo componente “Projeto de vida”. Este pretende, sobretudo, desenvolver competências socioemocionais com a promessa de os/as jovens construírem, de maneira autônoma, suas próprias trajetórias profissionais, acadêmicas e pessoais.

A reforma atual do ensino médio reiterou a fragmentação do processo formativo através da imposição aos/às jovens que cursam esse nível de ensino a realização de “escolhas” entre os conhecimentos ofertados com promessas de maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Concebemos as reformas educacionais como promessas feitas à sociedade. Ricoeur

(2006), a partir da categoria dialética memória/promessa, oferece suporte teórico que permite aprofundar problematizações em torno da questão. Entende que é a memória que possibilita a promessa, entretanto essa é um desafio ao devir, sendo necessário “se confrontar com um contrário que é para cada uma delas um inimigo que pode ser qualificado de mortal, o esquecimento para a memória, a traição para a promessa, com suas ramificações e astúcias” (RICOEUR, 2006, p. 139). As possíveis traições remetem à negativa daquilo que foi prometido. Essa traição pode se efetivar no campo do esquecimento não intencional, mas também ser consciente, seja por não conseguir cumpri-la ou, antecipadamente, fazê-la sem pretensões e compromissos éticos de efetivá-la. Mesmo uma promessa permanecendo na memória social, podem ser criados dispositivos de manipulação para que ela não seja evidenciada, ou, caso ocorra, acionam-se novos elementos, descaracterizando-a para reconfigurar a promessa inicial e, ao mesmo tempo, suscitar outras que irão agir na manutenção de determinada ordem social ou renovação na crença naquilo que foi prometido. As reformas educacionais, historicamente, têm atuado como ajustes no intuito de favorecer a permanência das desigualdades presentes na educação brasileira, como se observa nas Leis 5.692/1971 e 13.415/2017.

Entende-se haver uma relação dialética entre presente e passado que se revitaliza para atender aos interesses da sociedade de classes, configurada a partir de novos elementos contextuais. Concepções educacionais da reforma de 1971 e de 2017 trazem fundamentos que se aproximam, metamorfoseadas em novas promessas, coerentes e contextualizadas nas relações político-econômicas e socioculturais da realidade histórica vivenciada atualmente. Por conseguinte, os pressupostos educacionais adotados pela ditadura militar, como o autoritarismo e a visão de que jovens advindos das camadas trabalhadoras devam ter uma formação precocemente direcionada para o desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais, configuram como uma permanência nas propostas de reformas da educação no Brasil. No nível médio, há uma ênfase ainda maior, pois estabelece com formação técnica uma promessa de inserção no mercado de trabalho. Tanto na reforma feita pelos intelectuais orgânicos durante a ditadura militar em 1971 quanto na que se implementa atualmente no ensino médio, identifica-se que o Estado e os grupos hegemônicos operam na mobilização da memória social e coletiva (HALBWACHS, 2006), ideologicamente construída, para proposição de políticas educacionais com o objetivo de promover controle e distribuição desigual dos conteúdos necessários à formação ampla de estudantes. Portanto, há reiteração da manutenção de uma memória social e coletiva (HALBWACHS, 2006) acerca do modelo de educação que se articula por meio dos grupos que elaboram as políticas educacionais, em cada tempo, para direcionar estudantes a

efetuarem escolhas no nível médio. Nesse processo, arbitram sobre para quem e qual conhecimento deve ser distribuído.

Para apresentar as concepções educacionais dos dois intelectuais orgânicos da ditadura militar brasileira, investigou-se, numa perspectiva dialética da História, um *corpus* documental composto por entrevistas concedidas por Jarbas Passarinho e Valnir Chagas em diversos meios de comunicação, audiências ou através de publicações biográficas, em diferentes épocas. Além das entrevistas, os documentos normativos produzidos com interferências e influências destes são fontes capazes de evidenciar o pensamento e o projeto político educacional defendido. Os documentos utilizados são de fundos oficiais, produzidos pelo Estado em diferentes órgãos, como o Ministério da Educação (MEC), CFE, a Lei 5.692/1971 e toda legislação complementar que se dá a partir dela, como resoluções e pareceres. No que tange às reflexões sobre a relação entre a memória social e coletiva (HALBWACHS, 2006) e os grupos que elaboram as políticas educacionais, evidenciando a dialética entre presente e passado que aproxima a reforma de 1971 e a de 2017, utilizam-se ainda os documentos normativos do Novo Ensino Médio.

O QUE A LEI 5.692/1971 NOS DIZ SOBRE AS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS DE JARBAS PASSARINHO E DE VALNIR CHAGAS?

A Lei 5.692/1971 consolidou o projeto educacional da ditadura instituindo um currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus composto por duas partes: uma de educação geral e outra de formação especial. Em seu Art. 5º, parágrafo 2º, alíneas a e b, explicita-se que a chamada formação especial objetivava “sondar as aptidões e iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau”, mas o ensino de 2º grau ganhou o caráter de habilitar, de maneira compulsória, profissionalmente, os/as estudantes “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971).

A perspectiva de uma educação destinada à preparação para o mercado de trabalho é entrelaçada na trajetória escolar estudantil desde o início, esboçando um desenho no 1º grau que será finalizado no 2º grau, que ganha um caráter de terminalidade e disponibiliza uma massa de pretensos trabalhadores/as para o mercado produtivo. Institui, dessa maneira, uma dualidade que Acácia Kuenzer (1989) identifica como “estrutural”, não por suas formas profissionalizantes, mas por ser dirigida a uma classe social determinada: a classe trabalhadora. Para mascarar o dualismo estrutural presente na reforma, mesmo se tratando de um governo

autoritário, com uma política educacional igualmente autoritária, houve a mobilização de discursos no sentido de fomentar a crença de que a aprendizagem técnico-profissional no 2º grau iria dirimir os problemas de emprego e renda vivenciados, principalmente, por jovens das camadas populares. Foi divulgada amplamente uma associação simétrica entre educação técnica e mercado de trabalho, sem considerar as demais variáveis e outras determinações políticas e socioeconômicas. É o que se observa, por exemplo, no pronunciamento do Presidente-General Emílio Garrastazu Médici, proferido ao Congresso Nacional, na abertura da sessão legislativa em 1971:

A nova estrutura do projeto de lei a ser enviado em abril próximo ao Congresso Nacional marcará a ruptura definitiva com a natureza do ensino de mera preparação geral, passando todas as crianças pelas oficinas de prática (eletricidade, motores, madeira, massas, agricultura, etc.) já a fim de despertar vocações e orientar a escolha da futura carreira profissionalizante. Por meio dele será, contudo, **possível revolucionar a educação**, pondo-a a serviço da preparação dos estudantes para serem úteis, desde cedo, à comunidade (MÉDICI, 1987, p. 411, grifo nosso).

O presidente fez uma promessa muito veemente: revolucionar a educação brasileira. Entretanto, articulou essa revolução na ênfase a princípios limitados a fins pragmáticos e imediatistas, ressaltando que a utilidade da educação para a sociedade estaria circunscrita à preparação para o trabalho.

Em 30 de março de 1971, o ministro Jarbas Passarinho encaminhou ao Presidente da República o anteprojeto de lei que estabeleceria as diretrizes para o 1º e o 2º graus. A tramitação no Congresso Nacional começou em 28 de junho de 1971 e a relatoria foi feita por Aderbal Jurema (ARENA-PE) que, na apresentação do parecer final afirmou não ser possível continuar com uma escola média sem finalidade, sem articulação com as condições socioeconômicas brasileiras e, por isso, conclamou “uma escola para a vida num país que está necessitado de técnicos de nível médio e de mão-de-obra não apenas qualificada, mas também especializada” (LIRA, 2010, p. 278). Apesar da referida demanda por técnicos de nível médio aparecer como justificativa para a profissionalização prevista na reforma e reforçada como uma demanda que iria “revolucionar a educação” (MÉDICI, 1987, p. 411), Passarinho (1971) reconhece à revista Veja que, “de fato, estamos jogando um pouco no escuro [...] imaginamos solicitar dados às empresas através do Ministério do Trabalho comunicando suas carências” (PASSARINHO, 1971, p. 56).

Constata-se que, apesar do discurso oficial ter utilizado as necessidades do mercado como justificativa para a reforma, não houve nenhum estudo prévio ou dados que oferecessem

subsídios ao que estava sendo proposto, apenas uma espécie de “crença”, como se observa nas colocações de um dos seus ideólogos:

Assim como se tem informações de que o estucador é um profissional muito requisitado no Rio e em São Paulo, sabemos de dezenas de outras ocupações com ótima receptividade. Formando um estucador, por exemplo, tem-se a garantia de que não faltará emprêgo para êleⁱⁱ. Através dessa orientação óbvia, vamos criar os técnicos em nível médio (PASSARINHO, 1971, p.57).

Raimundo Valnir Chagas, um dos principais idealizadoresⁱⁱⁱ do projeto que deu origem à Lei 5.692/1971 e relator do Parecer 853/1971 (BRASIL, 1971), que trata da doutrina do currículo na lei, em entrevista concedida em 1986 aos pesquisadores Paolo Nosella e Esther Buffa (2019), afirma que o projeto elaborado pelo grupo “não tornava obrigatória a profissionalização. Nós trouxemos a ideia de escola única” (2019, p. 178). Segundo ele, Jarbas Passarinho, com receio de haver veto no projeto de lei, pediu que não se fizesse resistência à emenda de profissionalização obrigatória colocada pelo Congresso. Para Chagas (2019), havia uma dificuldade em unificar o currículo numa sociedade de classes, e tenta explicar como a concepção foi gestada:

[...] você caminha, agora, com a escola única, embora o curso não tivesse nenhum sentido de abastecer o mercado de trabalho. Eu penso como Paulo Goodman, que diz assim: “nós, educadores, devemos, orgulhosamente, proclamar que não estamos a serviço da General Motors, nem estou preparando mão de obra para Ermírio de Moraes nenhum. Estou preparando o homem. O homem é mente e mãos. Portanto, se não educo as mãos, ele fica aleijado”. É nesse sentido que as nossas gerações estão saindo **todas intelectualistas**. [...] Era esse o sentido da educação para o trabalho, mas deram realmente à lei... A lei foi, primeiramente, atropelada pela teoria do capital humano. Uma das coisas que mais me entristeceu... taxa de retorno, recursos humanos (CHAGAS, 2019, p.178, grifo nosso).

Mesmo considerando que a profissionalização obrigatória não estivesse prevista na proposta inicial com indissociabilidade dos aspectos teóricos e práticos, “mente e mãos”, não há elementos nos documentos legais que sustentem essa articulação na construção dos processos de aprendizagem e formação, o que indica que isso nunca esteve de fato no horizonte da reforma dos militares. É muito relevante ainda destacar a ideia colocada por Chagas (2019) de que “as nossas gerações estão saindo todas intelectualistas”. Afinal, que geração seria essa a que ele se refere? Estudantes oriundos das camadas trabalhadoras estariam tendo uma formação que os tornava “intelectualistas”?

Beatriz Boclin Marques dos Santos (2009) aponta, em sua tese, a forte influência do pensamento de John Dewey, Theodore Schultz e Piaget na concepção de educação defendida por Valnir Chagas e presente na reforma, da qual foi idealizador^{iv}. Isso pode ser constatado pelo direcionamento, por meio de uma visão pragmática e escalonada (atividades, área de estudo e disciplina), dos conteúdos escolares, que deveriam atender às necessidades do cotidiano, trazendo condições de solucionar os problemas da vida em sociedade. Na sua obra acerca da educação brasileira, podem-se perceber essas influências no pensamento de Chagas (1980):

[...] talvez a principal novidade contida nas diretrizes atuais se encontre na inclusão obrigatória do componente profissionalizante [...] a “formação especial” já não surge como algo paralelo à educação geral; é parte indissociável desta numa concepção, a única hoje admissível, em que se combinam o saber e o fazer no pressuposto de um pensamento como ação “interiorizada” e, reciprocamente, de uma ação como pensamento que se objetiva. “A presença do conhecimento especializado, salientávamos no ensaio há pouco citado, “é tão importante para o amadurecimento mental quanto a própria educação geral, em si mesma também deformadora quando exclusiva (CHAGAS, 1980, p.93).

Mesmo o relator considerando necessária a combinação entre o “fazer e o saber” na educação, como dito, não havia dispositivos para garantir essa inter-relação na reforma (Lei 5.692/1971) que ele concebeu. Concordamos com Arapiraca (1979) quando afirma que houve, de fato, uma tentativa de apropriação pela ditadura do universo conceitual da Educação Politécnica e da Escola Única e que não se sustenta pela incongruência intrínseca de negar “justamente, os valores que a sociedade de classe tenta preservar, que é a competição e a propriedade privada dos meios de produção (ARAPIRACA, 1979, pp.216-217).

Entende-se que se tratou apenas de uma promessa sem o compromisso ético de cumpri-la. Em uma formação consistente, seja profissional ou não, essas duas dimensões – teórica e prática – são entendidas de forma articulada, condição básica para a constituição da aprendizagem. Trata-se de um falso problema escolher entre conteúdos teóricos e práticos, pois ambos deveriam ser parte de um projeto educacional com vistas à formação humana ampla.

A intenção de fragmentar teoria e prática no processo formativo, em defesa de uma formação estreita, consubstanciada em uma profissionalização precoce, fica também evidenciada nas narrativas do Ministro da Educação Jarbas Passarinho. Ao explicar a reforma, afirma que, apesar de ter havido um aumento da oferta do ensino superior, houve um crescimento dobrado do nível médio; assim, foi preciso encontrar uma solução: “nós achamos, porém, que **nem todos são migradores de grandes vôos**. Muitos se darão por satisfeitos antes

da universidade. Abrimos o leque de opções profissionais, e isso será suficiente porque significa dinheiro” (PASSARINHO, 1971, p. 56, grifo nosso). A ênfase dada a preceitos pragmáticos para os estudos é muito evidente.

Passarinho (1971) foi capa da revista *Veja* com a manchete “A escola, como vai ser”, em que apresentou o anteprojeto de Lei que havia sido encaminhado para o Congresso Nacional dois dias antes de a matéria ser publicada. No corpo da revista, na reportagem intitulada “Na nova escola, aulas de trabalho”, o então ministro da educação coloca:

[...] nós achamos que a reforma de ensino conduzirá à quebra da estrutura de seletividade do ensino brasileiro. Êste é o nosso principal objetivo. Era preciso modificar o sistema educacional, montado para servir onze privilegiados, de mil que davam partida no curso primário. Pode-se dizer do exame vestibular brasileiro o mesmo que Peverefitte disse, com muita graça do vestibular da França: “é um naufrágio organizado em que se contam os sobreviventes”. E o que dizer de um naufrago do vestibular? Êle é apenas um estudante secundário. Não sabe fazer nada. A solução era quebrar a tal estrutura, no ensino médio. Queremos proporcionar ao estudante o aprendizado no meio caminho para a universidade (PASSARINHO, 1971, p.56).

Chagas (2019), anos mais tarde, defendeu-se argumentando que “a turma interpretou como sendo para preparar mão de obra. Eu não tenho nada a ver com isso” (CHAGAS, 2019, p. 179). Compulsória ou não, a educação profissionalizante tecnicista era um elemento fundante no projeto educacional implementado a partir da década de 1970 pela ditadura militar brasileira.

No relatório que fez sobre sua gestão no Ministério da Educação (MEC) na reunião conjunta das Comissões de Educação e Cultura em 1973, Passarinho (1973) entendeu como avanço a intensificação da formação tecnicista estreita, afirmando que esta foi fruto de:

[...] coragem para esse tipo de modificação. Estabelecemos estratégias. Ora, se nós provarmos que estava sendo produzido excesso daquilo que não era necessário e havia falta do que era necessário, então era preciso planificar a educação. A resposta era claríssima. Para planificar a educação nós partimos de alguns princípios: o das vocações, por exemplo (PASSARINHO, 1973, p.18).

A narrativa do ministro incorpora o “nós” sem fornecer nomes, mas, possivelmente, estava se referindo ao grupo de trabalho e à cúpula que compunha o governo que elaborou a lei. Assim, tenta descaracterizar o elemento autoritário da reforma fornecendo outros para legitimar a existência de debates. Passarinho (2019) nega veementemente que se tratou de uma

reforma autoritária quando questionado sobre isso. Porém, o autoritarismo fica evidente quando se observa que a lei foi encomendada, contando com interferência e direcionamento político.

Para esses intelectuais orgânicos da ditadura, o conceito de autoritarismo é flexível, no entanto as contradições dos argumentos utilizados são muito evidentes. O próprio Passarinho (1973) contradiz-se quando questionado acerca de um “possível” impasse sobre vocação existente na lei. Ele diz: “O que fizemos? Consideramos que cada um é livre de seguir a carreira que quer, mas nós, os do Governo, somos obrigados a planejar o crescimento ordenado da Educação, de maneira a apresentar o aumento de oferta nas áreas que **interessam a nós**” (PASSARINHO, 1973, p.18, grifo nosso). Demonstra ser a lei fruto de uma decisão autoritária e restrita a um grupo para atender aos interesses dos defensores da profissionalização precoce de jovens pertencentes às camadas trabalhadoras em detrimento de uma formação ampla.

Para refutar o viés autoritário da lei, denominando a 5.692/71 de “minha paixão”, Passarinho (2019) argumenta que “é uma estupidez essa acusação. Como estamos desinformados! Que pena! Não se vai mais repor a verdade” (PASSARINHO, 2019, p.111). Chagas (2019) também rejeita qualquer tipo de autoritarismo na lei e entende que ela “reuniu todos os avanços que houve de 1930 até 1970 [...]. Foi a lei que recebeu 362 emendas no Congresso Nacional, das quais 155 aceitas no todo ou parte, de maneira que é um recorde até hoje de leis que tramitaram no Congresso Nacional” (CHAGAS, 2019, p.178).

O ex-ministro da ditadura ainda faz referência ao grupo de trabalho que elaborou o projeto dizendo-se “encantado com as ideias: acabar com o ensino elitista, acabar com o preconceito contra o trabalho manual, fazer da escola uma escola de sondagem de aptidão, acabar com o blá-blá-blá [...]” (PASSARINHO, 2019, p. 112). Dentre as perguntas que seriam interessantes para se fazerem ao ministro, estão: qual o significado de “blá-blá-blá”? Quem seriam os sujeitos que poderiam fazer uso ou seriam obrigados a abrir mão desse “blá-blá-blá”?

Foram essas ideias que encantaram o ministro e resultaram na Resolução CFE n. 8, Art. 5º, I, de 1 de dezembro de 1971, documento que “fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e amplitude”, obrigatório em nível nacional e composto pelas matérias Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, “[...] no escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo-comum serão desenvolvidas” no 1º grau, nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, tratadas como atividades, a partir daí até o fim desse grau, sob forma de áreas de estudo e no ensino de 2º Grau, “tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos” (BRASIL, 1971b). O Parecer (BRASIL,

1971) que resultou nessa Resolução, do qual Valnir Chagas foi relator e idealizador, contém esclarecimentos do uso do termo “matéria” por este não corresponder ao sentido usual, com significado de “disciplina”, mas de matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento, “daí o emprego da palavra matéria nesta fase” (BRASIL, 1971a, p.4). A “matéria” refere-se a um recorte constituído por algumas disciplinas conforme os conteúdos selecionados nos diferentes níveis de ensino, na forma, como já colocado, de atividades, área de estudo e disciplinas.

Esse escalonamento do conhecimento em uma divisão por atividades, área de estudos e disciplinas é justificado pelo relator como resultado de “uma abordagem com vistas ao conhecimento”, parte do “mais para o menos amplo e do menos para o mais específico” (BRASIL, 1971a, p. 5). Na proposta, as disciplinas “sem dúvida as mais específicas se farão predominantemente sobre os conhecimentos sistemáticos” (p. 5). No documento, ressalta-se:

a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudos e disciplina, em relação ao jogo do conhecimento. Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, sem o que se descambará para um **intelectualismo vazio e inconsistente** (BRASIL, 1971a, p.6, grifo nosso).

Seria a progressão que levaria a uma “visão mais nítida de cada subárea (Matemática, Física, Química, Biologia, p. ex.) ou *disciplina*” (p. 5). Interessa destacar duas questões ao analisarmos o Parecer. Primeiro, o contato com os conhecimentos diretamente vinculados às disciplinas em seus campos específicos de saberes só ocorreria no 2º grau e, ainda, submetido ao cotejamento imposto pela profissionalização do currículo, o que significa dizer que esses conteúdos só seriam acessados por estudantes que chegassem ao nível médio e em um curso profissional que os contemplasse em sua estrutura curricular. É um processo, portanto, essencialmente marcado pela distribuição diferenciada e pela eliminação de conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados pela ciência, necessários ao desenvolvimento humano em sua integralidade.

Identifica-se que, na concepção e no arranjo curricular, foram estabelecidas diferenças no acesso aos saberes devido à ausência e/ou esvaziamento de conteúdos basilares; uma formação escolar, portanto, com uma configuração marcadamente fragmentada, que deixa para o final, de forma ainda limitada, o acesso aos conhecimentos sistematizados, produzidos pelos campos científicos. Soma-se a isso a imposição de uma obrigação em “escolher”, dependendo

da habilitação que precocemente será cursada, o conhecimento. Afinal, para os idealizadores intelectuais da reforma, “**nem todos são migradores de grandes vôos**” (PASSARINHO, 1971, p.56, grifo nosso). Consequentemente, esse tipo de formação incide no aumento das desigualdades sociais provocadas pela desqualificação do processo formativo com conteúdos desvinculados de uma referência científica, com ênfase no tecnicismo e sem preocupações com a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos.

O Parecer do CFE n. 45/72 reafirmou a profissionalização compulsória universal para o 1º e o 2º grau e fixou os requisitos mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins do ensino de 2º grau. Passarinho (1973, pp.19-20) faz referência a esse parecer ao defender a profissionalização tecnicista:

No segundo grau, nós chegamos a abrir hoje um leque de cento e vinte opções diferentes, isto é, técnico de motores, técnico de estradas, técnico de indústria química, técnico de indústria têxtil. [...] Então, precisava-se dar aquela terminalidade. Aparece alguém e diz assim: “o Ministro está inventando uma terminalidade de segundo grau para evitar que os brasileiros cheguem ao ensino superior para servir os seus patrões americanos”. De quanto é possível a rica e fértil imaginação dos sonhadores do ódio! Porque, se nós fizéssemos uma terminalidade e impedíssemos o prosseguimento vertical no sentido da universidade, muito bem. Mas, ao contrário, nós estamos dando uma formação ambivalente. O aluno, além de ganhar um grau de qualificação profissional que vai ser uma garantia para ele contra o infortúnio, ele também faz o seu vestibular querendo. Não se impede o vestibular. Mas é um tipo de crítica desgraçadamente difundido dentro de certas escolas. E, então, se fala que é o tipo do ensino da Reforma, que nós recebemos instruções como lacaios dos norte-americanos, e que tivemos instruções para fazer isso. Essa leveza ou leviandade, como o gaúcho chama no sentido de leveza a leviandade, como eu chamo no sentido de falta de caráter.

Essa narrativa do ministro direciona para uma série de questões que revelam diversas contradições e equívocos. Primeiro, nota-se a vertente elitista do seu argumento, que desconsidera completamente as questões concretas vivenciadas por jovens das escolas públicas, atribuindo apenas ao “querer” de alunos/as dar continuidade aos estudos e cursar uma universidade. Segundo, ele omite a necessária relação entre uma formação sólida no ensino público e a distribuição igualitária do conhecimento para conseguir uma aprovação no vestibular. Terceiro, com um jogo de palavras, ao mesmo tempo, coloca o governo no papel de vítima e de benfeitor, constrói uma narrativa na qual estudantes estariam sendo duplamente beneficiados pela reforma, podendo ter duas formações profissionais: a técnica e a superior. Com isso, reafirma a promessa de que o ensino profissionalizante garantiria um futuro sem

infortúnios. Na verdade, a análise dos documentos demonstra que a reforma se constituiu como uma promessa feita sem garantia do seu cumprimento.

Valnir Chagas apresentou outros elementos para justificar os princípios que nortearam a reforma:

[...] a sua primeira característica é a maior nitidez que se observa na formulação dos objetivos, com redução de distância entre o que Anísio Teixeira denominou os “valores proclamados” e os “valores reais” da educação brasileira. Redução – note-se – em vez da eliminação a que levaria um atualismo estreito e sem perspectiva. Há, certamente, fins imediatos representados pelo que está ao nosso alcance, ou virtualmente já foi atingido, e apenas se reorganiza para maior eficácia; como há fins mediatos constituídos pelo que se deseja ou deve fazer para nova conquista. Aqueles são os “níveis reais”, estes os “níveis ideais” de aspiração, para usar uma distinção da psicologia que invadiu os demais setores das ciências humanas. Uma grande “discrepância” entre eles, no plano individual como no social, é tão desajustadora quanto a sua estreita aproximação ou mesmo coincidência (PINTO, 2010, pp.53-54).

Fica evidente, na citação acima, a educação como uma concessão, um esforço além do que seria possível fazer e um favor às classes populares, que deveriam se dar por satisfeitas por ter havido uma redução “em vez da eliminação”. Ressalta ainda que sua elaboração considerou as condições possíveis para aqueles/as a quem se destinava (os/as filhos/as das classes trabalhadoras) e para aquilo ao qual se destinava (o mercado de trabalho). Não existe na citação de Chagas nenhum indicativo de atribuir a educação um caráter de direito. Passarinho (1973, p. 19) corrobora esse entendimento ao retomar a centralidade das “vocações” no currículo:

Nós acreditamos na prevalência dos valores espirituais sobre os valores materiais. Consequentemente, nós não podemos aceitar o materialismo, mesmo como fonte obrigatória de citação ou como fonte obrigatória de aula dentro das escolas. Esta é uma **opção política**: tratar das vocações desde o nível do ensino fundamental, estimular a expansão do **treinamento e retreinamento**, proporcionar a terminalidade ao nível de segundo grau (PASSARINHO, 1973, p.19, grifo nosso).

Passarinho e Chagas deram “régua e compasso” ao sistema educacional brasileiro durante o período ditatorial, compartilhando uma concepção de educação com profunda relação na divisão social do trabalho presente na sociedade de classes. Especificamente, o posicionamento dos dois intelectuais orgânicos da ditadura denota a defesa de um processo formativo limitado a um enfoque tecnicista, submetido às demandas do mercado de trabalho e coerente com o projeto político autoritário da ditadura militar. Esses dois intelectuais orgânicos da ditadura mobilizaram, ancorados no marco social de classe, uma memória coletiva que

reiterava perspectivas da distribuição e divisão do conhecimento pela origem societária de estudantes. Destinaram na reforma 1971, não aleatoriamente, um ensino de nível médio tecnicista estreito, superficial, esvaziado de cientificidade e atravessado por questões ideológicas para as classes trabalhadoras. Mas, é importante ressaltar, não sem resistências.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Nosso estudo leva a concluir que a Lei 5.692/1971, desde a sua elaboração, esteve comprometida em estabelecer a “produtividade da escola improdutiva”, ou seja, “como uma mediação necessária para a manutenção das relações capitalistas de produção” (FRIGOTTO, 1989, p. 134). A habilitação para o exercício profissional não se realizaria, tratando-se de uma promessa feita com a intenção prévia de traição, visto que persiste uma memória social e coletiva, ancorada em marcos de referência de classe (HALBWACHS, 2004; 2006), compartilhada entre os grupos hegemônicos que controlam e elaboram as políticas educacionais que reiteram a necessidade de oferecer às camadas populares uma educação pragmática, direcionada para a entrada precoce no mercado de trabalho, que demanda habilidades instrumentais simples.

Na relação dialética presente-passado, observa-se que a reforma do ensino médio atual (lei 13.415/2017), em essência, incorpora a perspectiva de educação fragmentada, produzida e reproduzida por relações alienadas no interior da escola, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação ampla do educando. Mantém o caráter autoritário presente nas reformas educacionais feitas no Brasil, que ocorrem de cima para baixo, feitas por grupos que controlam o poder hegemônico através de suas inserções no poder estatal e que desconsideram os interesses da escola pública e da comunidade escolar. Reafirma-se a necessária estruturação de forças contrahegemônicas capazes de resistir a essas investidas.

REFERÊNCIAS

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira:** Um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. [Dissertação de Mestrado]. Fundação Getúlio Vargas (FGV)/Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), Departamento de Filosofia de Educação: Rio de Janeiro, 1979.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL, Secretaria de Ensino de 2º Grau. Coordenadoria de ensino para o setor serviço. **Currículos mínimos de 2º grau das habilitações profissionais**. Brasília, MEC; Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1989.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as leis n. 9.394, de 20 de novembro de 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2017.

CHAGAS, Valnir. *In*: PINTO, Aloylson Gregório de Toledo. Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

DUARTE, Newton. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on-line de política e gestão educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Centauro, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Caderno Pesquisa**, São Paulo (68), p. 21-28, fevereiro de 1989.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo presidente Emílio Garrastazu Médici na abertura da sessão legislativa em 1971. *In*: **A educação nas mensagens presidenciais (1890- 1986)**. Brasília, INEP, 1987.

PASSARINHO, Jarbas Gonçalves. *In*: Ministério da Educação e Cultura, departamento de documentação e divulgação. **Educação em debate**: pronunciamento do ministro da educação e cultura Jarbas Gonçalves Passarinho, na reunião conjunta das comissões de educação e cultura do senado federal e da câmara dos deputados, 25 de outubro de 1973.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional da ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez. 2008.

Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação

Parecer n. 853/71, aprovado em 12/11/1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. **A doutrina do currículo na lei 5.692 de 1971**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/> Acesso em: 14 de julho de 2021;

Resolução n. 8, de 1º de dezembro de 1971. **Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe objetivos e amplitude**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?lang=pt> Acesso em: 14 de julho de 2021.

Parecer n. 45/72. **Fixa o currículo mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins, no ensino de 2º grau.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

NOTAS

ⁱ Utilizamos o conceito de intelectuais orgânicos a partir da concepção de Gramsci (2001, p. 15): “todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.

ⁱⁱ Reafirma-se que tomamos a decisão de manter as regras ortográficas da época em que a fonte foi produzida como uma maneira de evidenciar seu lugar e período de produção.

ⁱⁱⁱ Além de constar nos documentos como relator, conforme já exposto, vê-se a posição de Valnir Chagas como intelectual responsável pelo projeto que deu origem à Lei 5.692/1971: Participou do GT que elaborou o anteprojeto e foi o relator dos documentos que regulamentaram a lei: a Resolução n. 8, de 1º de dezembro de 1971, resultado do Parecer 853, aprovado em 12 de novembro do mesmo ano, pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

^{iv} Beatriz Boclin Marques dos Santos (2009), em sua tese de doutorado, intitulada “O currículo da disciplina escolar História no Colégio D. Pedro II – A década de 1970 – Entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais”, entrevistou Terezinha Saraiva, membro da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus do Conselho Federal de Educação (1971), participante da elaboração da Lei 5.692/1971. Quando perguntou se ela havia participado diretamente da elaboração da proposta apresentada no CFE, a entrevistada esclareceu: “Funcionava assim: na Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, definia-se o relator. O relator era responsável pelo trabalho inicial. Na reunião, ele já trazia alguma coisa pronta. Então, a Câmara discutia, aprovava integralmente, acrescentava ou rejeitava alguma coisa. Aprovada pela Câmara, a proposta ia para o plenário [...]. Eu me recordo do dia que o Valnir trouxe sua proposta pronta para o núcleo comum, que transformar-se-ia no Parecer 853/71” (SANTOS, 2009, p. 224).