



Ensino de Sociologia em Debate

Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1971: O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO AUTORITÁRIO DA DITADURA MILITAR (1964-1985)¹

Samuel de Oliveira Rodrigues²

RESUMO: Este trabalho discute os paradigmas que pautaram a educação brasileira vigente em um momento histórico, político, econômico e cultural do país fortemente demarcado e moldado por um projeto de sociedade, de homem, de educação, caracterizados e influenciados pelos efeitos ideológicos desenvolvidos e implantado pela ditadura militar em diferentes segmentos da sociedade brasileira de tal período – (1964-1985). Analisa, discute e contextualiza a LDB/71 e a finalidade reservada ao Ensino Médio a partir da criação de tal documento, desvelando os pormenores dos projetos e propostas de homem, de escola, de currículo e de sociedade no contexto autoritário da ditadura do período em questão.

PALAVRAS-CHAVE: LDB/71. Ensino Médio. Ditadura Militar.

INTRODUÇÃO

A questão que envolve a etapa do sistema educacional brasileiro condizente ao Ensino Médio sempre causou inúmeras discussões a respeito de suas condições legais e de suas relações com outras frentes educacionais do país. Sempre forneceu espaço, também, para questionamentos a respeito de sua abrangência social e de seu caráter formador: se propedêutico, para o mercado de trabalho, cidadania, entre outros. E mais, para atender demandas de qual esfera social do país? Isso, desde muito cedo, contribuiu para pôr em cheque a finalidade

¹ Este artigo é parte do TCC, defendido em dezembro de 2012, no Curso de Ciências Sociais e orientado pela Prof^a Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva. Orientadora do artigo no estágio: Prof^a Dra. Angela Maria de Sousa Lima

² Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista do Projeto PIBID de Ciências Sociais, nos anos de 2011 e 2012. Contato: samukabvp@gmail.com

dessa etapa educacional em diferentes períodos históricos da educação em nosso país.

Assim, para o desenvolvimento do Ensino Médio brasileiro, reformulações constitucionais foram realizadas, expondo as diretrizes a serem seguidas pela educação nacional que teve nas LDB's de 1961, 1971 e na de 1996 projetos e propostas de desenvolvimento social, no mundo do trabalho, da cultura, da política, de sociedade, de escola, de educação, entre outros, postos em processo a partir de pressupostos políticos tanto governamentais quanto por parte da sociedade civil como um todo.

Desse modo, o presente trabalho se ocupa em analisar a LDB/71 por ter a mesma, dentre outros aspectos, ocorrida dentro de um período histórico brasileiro permeado de conflitos, contradições e muitas atrocidades contra os direitos humanos e contra a própria democracia educacional do país, e por ser um período autoritário que mudou o rumo da história estrutural de nossa sociedade, deixando seqüelas a vários seguimentos de nosso país, principalmente nas instituições de ensino. No que diz respeito a educação de tal contexto, por exemplo, o Estado brasileiro, em prol de um projeto de desenvolvimento econômico, tecnocrático e industrial, fez da mesma o mais importante e eficaz meio de propagação ideológica que um governo autoritário necessita para defender os interesses dominantes das classes detentoras dos meios de produção do momento.

As buscas de transformações na esfera educacional, para termos ma idéia, nos períodos em que sucede os anos de 1964 em diante, onde podia ser notado o engajamento dos setores da sociedade brasileira, principalmente o do estudantil (UNE), reivindicando maiores participações políticas e reformas educacionais, na visão de estudiosos, com a instauração do regime militar, houve uma desmobilização por parte dos movimentos que se encontram em oposição ao regime, no que diz respeito às questões tangenciais a educação. Uma vez que seus objetivos se pautavam por mudanças radicais da estrutura da sociedade brasileira.

Assim,

[...] na época, boa parte das lideranças estudantis, dos intelectuais de esquerda e, em escala bem menor, das lideranças operárias e camponesas havia se engajado, notadamente no período 1969-1971,

na luta armada contra e em favor de uma revolução, entendida como de libertação nacional, popular democrática ou mesmo socialista, dependendo da organização política em que se militava. Assim, não se tratava mais de lutar por “reformas de bases”, entre as quais a reforma educacional, conforme o ideário pré-1964, mas de empreender de fato uma transformação estrutural profunda na sociedade brasileira. (GERMANO, 1994, p.162).

Desse modo, o período do golpe militar de 1964 ocorrido no Brasil tem em suas características um Estado brasileiro organizado e governado pelos militares e seus projetos de desenvolvimento. Um período, por assim dizer, caracterizado pela falta de democracia, por supressão de direitos constitucionais, pela censura, pela perseguição política e pela repressão aos que eram contra ao regime militar.

E e dentro deste comprometedor projeto de nação ministrado pelos governos militares que a sociedade brasileira, durante vinte e um anos, viu-se diante de muitos conflitos e desigualdades. E e a LDB formulada dentro desse conturbado contexto e ao papel atribuído ao Ensino Médio do momento que o presente trabalho se empenhará em analisar, buscando contribuir para os conhecimentos sobre este período histórico/ político/social constrangedor a vários segmentos da sociedade brasileira do período, abordando diferentes elementos institucionais que compusera a “organização” do país sob o autoritarismo militar de 1964.

Assim sendo, e por meio dos procedimentos metodológicos como análises das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 e dos textos presentes nos documentos legais sobre o Ensino Médio (OCNEM), a fim de analisar as finalidades direcionadas para a modalidade Ensino Médio público presentes nos textos dos documentos que apresentamos este estudo sobre este período da história brasileira que marcou sua presença no palco das discussões sobre seus efeitos e seqüelas sociais, sendo muito recorrentes os questionamentos sobre os ocorridos na ditadura militar, ainda nos dias atuais.

CONTEXTO POLÍTICO

Para que a ditadura militar viesse a acontecer, no Brasil, inúmeros fatores colaboraram, um deles diz respeito à forma como o mundo se organizou após a segunda grande guerra mundial, se dividindo entre duas superpotências mundiais

em constante competição, nos modelos de desenvolvimento econômico e social e no acesso da população a bens de consumo. De um lado a projeção de um padrão de consumo desejado e ideologicamente apresentado ao mundo como financiador da reconstrução do mundo capitalista (EUA); e do outro se destacava as políticas de pleno emprego, ampliação de programas sociais e um projeto de sociedade igualitária (União Soviética). Ambas buscavam manter eixos de influências com forte intervenção militar a vários países da América Latina. A maior parte destes ficando sob o eixo de influência de dominação ideológica e expansão imperialista norte americano, que financiou os períodos de ditaduras e espalhou a ideologia do perigo vermelho e da figura do inimigo interno, com o intuito de varrer o comunismo destes territórios com os golpes militares instalados a partir de 1960 no Brasil, Argentina, Chile, Uruguai entre outros. Outro eixo de influência que se instalou na América foi o socialismo, tendo como maior expoente Cuba, com a sua Revolução socialista em 1958.

Assim, o golpe militar que durou de 1964 a 1985 tem suas raízes dentro do contexto do complexo processo de organização pós segunda grande Guerra mundial e que recebeu a influência de uma das superpotências mundiais (Estados Unidos) durante o período da Guerra Fria. Resta sabermos agora qual foi a estratégia que os militares utilizaram para se sustentarem no poder durante os 21 anos de ditadura que marcou a trajetória política, econômica, social, cultural e, sobretudo, educacional, do país.

Para que os militares pudessem governar de forma autoritária durante o período e assim executassem seus objetivos de acabar com a inflação, extinguir a corrupção e extirpar a agitação comunista foi preciso dotar o Estado de plenos poderes, o que dava aos militares direitos para poder reprimir, torturar, perseguir e bisbilhotar a vida daqueles considerados subversivos e adeptos do comunismo. Neste sentido, houve a criação de regulamentos que autolegitimavam o período e as práticas repressivas e que viera a alterar substancialmente as regras do jogo político no país. Esses regulamentos não eram outros senão os 17 Atos Institucionais criados a partir da posse do primeiro governo militar Castelo Branco. Os AIs possuíam poder de lei e concentravam o poder no executivo, enfraquecendo o poder legislativo, levando a uma atuação reduzida do congresso e um afastamento de todos aqueles que de alguma forma opunham-se ao novo governo.

Através dos Atos Institucionais, criados pelos governos militares para sustentar a forma ditatorial de Estado, o poder executivo passa a suprimir cada vez mais o poder legislativo, representando uma ameaça constante e cada vez maior à democracia brasileira. Desta forma, de acordo com os caminhos e descaminhos que a história política do país traçou, podemos dizer que o Brasil conheceu várias formas de organização do Estado, onde os embates políticos entre os diferentes grupos sociais (tecnocratas, profissionais liberais, estudantes, entre outros) estiveram presentes nos diferentes contextos da história social brasileira.

A ditadura militar, por exemplo, foi uma prática de governo autoritária que de 1964 a 1985, em busca de combater a crise política e econômica que pairava sobre o território brasileiro, pôs um peso sobre os direitos humanos e sobre a democracia no país, exercendo uma influência direta aos diferentes grupos sociais, a economia, a cultura e principalmente as instituições de ensino. Neste momento, instaura-se um Estado que passa a atuar de forma repressiva impulsionado por uma ideologia que divulgava o perigo vermelho e a figura do inimigo interno, causando uma constante guerra interna entre os indivíduos.

Portanto, apesar de todas as atrocidades sobre aqueles que se opusessem ao regime, não podemos perder de vista o fato de que a atuação dos movimentos sociais formado pelos diferentes grupos sociais, mesmo que de forma clandestina, sempre estiveram presentes na resistência contra o regime autoritário; sendo um marco para a abertura política e para o fim dos Atos Institucionais que assolaram os direitos humanos e a democracia brasileira, com graves seqüelas para diferentes segmentos da sociedade e com péssimas conseqüências para qualidade do ensino ofertado nas instituições de ensino público.

A partir de 1979, sob fortes pressões por parte dos movimentos sociais e outros setores da sociedade, há uma abertura política, sendo aprovada a lei da anistia. Com a lei da anistia, pessoas banidas do cenário político brasileiro puderam voltar dos exílios, causando uma total desconfiança às classes conservadoras, receosas de se instaurar um revanchismo no país, e um descontentamento dos movimentos populares; por não ter sido mais ampla e geral como esperavam que fosse.

Portanto, é dentro deste contexto altamente conturbado e fortemente dominado pelas forças militares que devemos buscar entender as relações de forças

e embates políticos travados entre os diferentes grupos sociais que, segundo Germano (1994), após tantas repressões se encontravam desarticulados no que tange a reclamarem por transformações educacionais. O que acabou facilitando a legitimação do projeto educacional de caráter terminalista e tecnicista voltado a atender o mercado produtor industrial posto em prática pelo governo militar.

LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB)?

A origem da temática relativa às Diretrizes e Bases na educação nacional remonta à constituição Federal de 1934. Se bem que nesse momento, ainda não aparecia a palavra “Bases”. Mas tudo indicava, pelo enunciado, que se pretendia organizar a educação em âmbito Nacional.

No que tange a Lei de Diretrizes e Bases, sendo a constituições a Lei maior da Legislação Brasileira, logo nos permite, de antemão, afirmarmos que a LDB se situa abaixo deste documento, sendo, literalmente, um direcionador de melhores caminhos a serem seguidos pela Educação do país, explanando as bases que devem pautar a qualidade, o financiamento, entre outros.

Assim,

Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a Lei maior da educação no país, por isso mesmo denominada, quando se quer acentuar a sua importância, de “carta magna da educação”, ela se situa imediatamente abaixo da constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado este caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados através de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que vai se processando, através de iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar. (SAVIANI, 1998, p.2).

Fora isso, a LDB também corrobora para a reorganização e desenvolvimento do Plano Nacional de Educação, mecanismo essencial para o bom andamento educacional no país. Até o momento foram três as LDB’s criadas para intermediar o percurso tomado pela educação nacional, e, cada uma destas, esteve

envolvida num determinado contexto de sociedade, estando atreladas, ainda, com as constituições estipuladas para o modelo de sociedade e de educação de cada momento.

A primeira LDB do país, Lei nº4.024, a de 1961, por exemplo, demonstrou estar diretamente vinculada aos decretos de leis estipulados na constituição de 18 de setembro de 1946. Nesta época, nas palavras de Saviani (1989), “estávamos em plena vigência do modelo que os economistas convencionaram chamar de substituição de importações”. Por isso, o contexto em que tal LDB vem à tona nos descreve um período onde o país ainda se engatinhava rumo à industrialização, a qual viria pôr fim não só a dependência da substituição das importações, mas também ao cenário de aptidão agrícola do país. Houve, também, uma mudança brusca no cenário urbano e rural, uma vez que, com a alvorada da industrialização, intensifica-se também o êxodo rural, causando uma superpopulação urbana. Portanto, e neste processo de transformação da sociedade onde se busca uma maneira de transformar também a educação, pois, a partir de então, muda-se a estrutura da base econômica da sociedade, e com essa mudança, muda-se também as reivindicações por parte dos atores sociais do momento em questão.

A segunda LDB, que por hora aqui se faz objeto de estudo, a de 1971, a qual fora precedida de outra tentativa de reforma na educação, a Reforma Universitária de 1968, também bebeu da fonte das Leis estatuídas na Constituição de 1946. Fato este que levou alguns estudiosos a defender a idéia de que foi por esse motivo que a mesma não conseguiu mudar quase nada na situação educacional do país. Fato é que por mais que a mesma não tenha conseguido resolver muitas das questões que vinham servindo de obstáculos para o desenvolvimento de educação no país, nela pudemos perceber uma preocupação no tange ao ensino de 1º e 2º graus [hoje Ensino Médio]. O que foi um relativo ganho para desempenho e implemento de novas políticas para esses setores do Sistema educacional Brasileiro.

Talvez não tenha podido fazer mais devido ao contexto em que a mesma foi implantada, pois, nesta, a industrialização já havia se consagrada e, além do mais, vivia-se o período mais cruel da Ditadura Militar. Isso tudo, portanto, influenciou na educação do país, estipulando currículos voltados para a preparação mecanicista do educando que não tinham escolhas a não ser aquela em que todos

deviam servir aos preceitos da pequena, média e grande indústria; escolas motivadas a propagar os motins ideológicos dos militares etc.

Na LDB de 1996, por sua vez, a terceira e a regente até os dias atuais, muitos dos decretos e artigos de leis estatuídas na constituição de 1988, conduziram o novo projeto educacional do país. Nesta LDB, portanto, buscou-se pôr em prática um projeto que visou superar o modelo de educação até então vivenciado pelo brasileiro. Representou, no bem da verdade, para a sociedade como um todo, um sinal de basta aos ditames ditatoriais que por anos havia sacudido a democracia brasileira, e com ela, também a educação do país.

Nota-se, com isso, o advento de um novo contexto, tanto no quesito econômico, quanto político, social e educacional. De modo geral, podemos concluir todo esse sucinto resumo das trajetórias dessas LDB's, ressaltando a importância que tais Leis ensejam para a educação no país, pois é sabido que sem esses planejamentos despendidos no seio das LDB's em questão, muitos dos fatores que fazem a diferença para o Sistema educacional de nosso país, tais como: investimento; planejamento curricular, desenvolvimento de políticas públicas, entre outros, não teria sido posto em prática e nem mesmo saído dos textos legais das constituições, e, por fim, tudo poderia estar ainda em vias de traçar o longo caminho que fora produzido ao longo desses inúmeros anos de lutas sociais por uma educação de qualidade para todos.

Agora, só para finalizar, não podemos confundir e muito menos permitir, já que falamos da relação entre a LDB com a constituição, que isso venha a inferir na forma de organização escolar, não é isso! Que fique bem claro, pois, que “a organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma a outra. (SAVIANI, 1989, p.154).

LDB de 1971: LEI Nº. 5.692

O projeto que deu origem a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 decorreu dos estudos elaborados por um grupo de trabalho instituído pelo então presidente da República general Garrastazu Médici, através do decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970. Esta Lei de Diretrizes e Bases, portanto, soma-se a outras reformas pelas

quais já havia passado a educação brasileira, entre as quais, as que a antecede, como a LDB/61 e as reformas universitárias em 1968, por exemplo.

A LDB/71 fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e estendeu o ensino de primeiro grau para 8 anos, tendo como objetivo, no que tange ao 2º grau, a formação integral do adolescente (art.21). O Ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela lei nº 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Houve, também, segundo Germano (1994, p.164), a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora todo o denominado ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.

No primeiro capítulo desta lei, Art. 1º, são explicitados os objetivos gerais desta LDB, onde o ensino de 1º e 2º graus tem como objetivos gerais proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício consciente da cidadania. No que tange ao currículo, ainda no capítulo I, Art. 4º, a LDB/71 determina currículos do ensino de 1º e 2º graus possuindo núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Assim, a parte de formação especial do currículo, tinha como objetivo a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; fixada quando se destinava a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

PROPOSTAS DE ESCOLA

Nos anos da criação da lei de diretrizes e bases de 1971, lei nº 5.692, a sociedade brasileira, como já evidenciado acima, vivia sob uma atmosfera pautada pelo que ficou conhecido de “anos de chumbo” e pelo “milagre econômico”. Após o período de internalização do capital e da fase de acelerada industrialização, a qual ditava os rumos dos conteúdos e disciplinas a serem trabalhadas dentro dos

programas escolares do contexto em questão, estas eram dinamizadas pela lógica da ideologia da Segurança Nacional. Com isso, dentro do modelo de escola dos governos militares, não se buscou trabalhar a formação crítica dos formandos, pois não cabia ao projeto de sociedade, em desenvolvimento durante o golpe.

Por isso,

Foi ao longo da ditadura, no Brasil, que se introduziu e se assimilou, de forma submissa, a ideologia do capital humano, formulada por Schultz (1973), e sob sua égide se efetivaram as reformas educacionais da pré-escola à pós-graduação. Tal noção, embora reduza a educação de direito social e subjetivo a um fetiche mercantil, ainda tem como referência a integração na sociedade e a idéia de pleno emprego. [...] mais de trinta organizações científicas e sindicais ligadas aos interesses mais amplos da sociedade e da classe trabalhadora constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública gratuita, laica, universal e unitária. (FRIGOTO e CIAVATA, 2011, p.264).

Isso, contudo, fazia parte do modelo de desenvolvimento que se buscava e era veiculada nos planos da Escola Superior de Guerra (ESG). Portanto, atentar-se para as condições e para a situação econômica e cultural das classes subalternas não foi à prioridade dada pelo Estado naquele momento, onde as legitimações dos setores institucionais de caráter privado denunciaram o quanto aquele modelo de escola gerido pelos militares possuía um caráter de dominação, perpetuando as diferenças sociais existentes entre os distintos setores e grupos sociais do momento e afastando a participação popular dos negócios engendrados pelos militares e pelos setores dominantes econômico e politicamente no período.

Além das instituições escolares terem sido transformadas em meio de se propagar as ideologias de dominação houve também a influência do espírito autoritário e repressor nas escolas de primeiro e segundo graus e dos ensinos superiores, pois,

[...] ao se revestir de legalidade [Lei 5.540/68 e do Decreto 464/69], possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. A

institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-lei 477/69 como extensão do AI-5 ao âmbito específico da educação e a criação de uma verdadeira polícia-política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o Ensino. (GERMANO, 1994, p. 133).

Além de seu caráter propagandista e autoritário houve, ainda, uma contradição no que diz respeito ao que era veiculado pelos discursos dos governos de Estado referentes à situação da educação. Percentuais de investimentos em educação eram reduzidos e incompatíveis com o momento em que se buscava retratar um exacerbado nacionalismo de um país potencia.

Isso contribuiu para o modelo de sociedade que se buscou com o calor do momento pelos Governos militares, velando as péssimas condições sociais em que viviam as classes subalternas do país. Revelava, também, um caráter quantitativo desempenhado pelas reformas educacionais postas em prática por esta Lei, uma vez que buscou resultados positivos que viessem atender a demanda do mercado de trabalho, dando pouca ou nenhuma importância à qualidade do Ensino Público. Diante isso, como podemos perceber,

O que estava em jogo na política educacional em apreço era uma questão de hegemonia salvaguardada por um Estado militar, onde a função de domínio foi claramente predominante, em virtude da forma de ditadura militar que ele assumiu nessa quadra da nossa história". (GERMANO, 1994, p.167).

Como vemos, a data que circunscreve a criação da LDB de 1971 foi marcada por uma esfera econômica onde constantemente buscou-se nutrir o milagre econômico com a força de trabalho adestrada dentro do modelo de Educação de então, gerido pelos militares, não havendo, contudo, espaço para o diálogo entre os diferentes grupos sociais. Desta forma, disciplinas como a Filosofia, a Sociologia, entre outras, foram tiradas de circulação do currículo, sendo substituídas por disciplinas que ensinavam sobre Educação moral e Cívica, encarregadas de adestrar e a normatizar o educando de então. Neste sentido,

[...] ao lado de medidas repressivas, foi instituído, em todos os graus escolares, um ensino propagandístico da “ideologia da Segurança Nacional” e dos feitos da “Revolução” de 1964, com vistas à obtenção de alguma forma de consenso e de legitimação, isso ocorreu com a institucionalização da “Educação Moral e Cívica” e seu prolongamento de “Estudos de problemas Brasileiros”, que, segundo estabelece o decreto-lei 869/69, assinado pela Junta Militar, tornaram-se disciplinas obrigatórias. (GERMANO, 1994, p.134).

Portanto, que fique bem claro nesta ocasião, que esse foi um momento onde se propôs, ou melhor, foi imposta uma proposta de escola onde não houve benefício algum para o educando no sentido de emancipação do mesmo, pois não deu a ele oportunidade de poder ser autônomo em suas escolhas e muito menos o munuiu de um pensamento crítico; e tampouco o preparou para servir funções diversas na sociedade, senão aquela função de retroalimentar a economia do grande capital e os anseios dos tecnocratas de então.

PROPOSTA CURRICULAR NA LDB/71

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. O Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula. (OCEM, 2006, p. 9).

Porém, como já deu para percebermos, a data que circunscreve a criação da LDB de 1971 foi marcado por uma esfera econômica onde constantemente buscou-se suprir o momento do milagre com a força de trabalho adestrada dentro dos modelos de educação militar descrita anteriormente. Dessa forma, produziu-se um modelo de currículo pautado no “capital humano”, ou seja, buscava-se uma aproximação da lógica de produção com o Sistema de Educação, subordinando este último as lógicas do mercado impulsionado pelos regimentos políticos das classes dos industriais nacionais e internacionais.

Como já fora explicitado acima, no tange ao currículo, no capítulo I, Art. 4º, a LDB/71 determina currículos do ensino de 1º e 2º graus possuindo núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. Diante disso, buscou-se impor, através dessa reformulação do ensino brasileiro de 1971, na etapa secundária de Educação, o ensino profissional.

Com isso, a educação pautada por tal modelo de currículo, desencadeou o que denominou chamar de uma profissionalização compulsória, onde predominou um ensino técnico e voltado para a preparação dos educando ao mercado de trabalho. Durante esta organização educacional o Currículo Escolar era pautado por práticas de ensino puramente mecânicas, onde se percebe que a finalidade conferida ao Ensino Médio que, no momento, em sua condição de segundo grau, apresentava características de adequação ao mercado, possuindo, em seus currículos, modelos pedagógicos que fossem capazes apenas de atender ao processo de industrialização que era desenvolvido no momento. Desse modo, podemos observar que,

[...] nas décadas de 1960 e 1970, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 1970, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior na lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1971, o Ensino de 2º Grau, dentro do artigo 21 desta lei, destinava-se à formação integral do adolescente e a prevalência da prática habitual de limitá-la ao domínio da habilidade de ler, escrever e contar. Tornou restrita a sua oferta, cingindo-a, na primeira LDB, ao antigo ensino primário, e, posteriormente, na Lei nº 5.692/71, estendendo-a aos oito anos de escolarização do primeiro grau. (PCNEM, 2000, p.5).

Portanto, dentro deste contexto, prezou-se por desenvolver um currículo que buscasse desenvolver as funções de preparar o educando para a iniciação profissional. Por isso que podemos afirmar que a LDB de 1971, no que diz respeito à organização das propostas pedagógicas e curriculares, apresentara um contexto

educacional pautado por um período fortemente marcado pela imposição de influências do emergente mercado industrial no período da ditadura.

PROPOSTA DE HOMEM

Diante disso, então, podemos inferir que dentro do modelo de escola dos governos militares, a partir da LDB/71, não se buscou trabalhar a formação crítica do educando, pois não cabia ao modelo de projeto de sociedade em desenvolvimento durante o golpe, não buscando, por isso, uma promoção do homem durante tal contexto. Assim, bastava que o indivíduo soubesse calcular, ler e estar em dia com os conteúdos passados pelas disciplinas de Educação moral e Cívica, que estava tudo bem, pois era somente isso que o período, fortemente pautado pelo medo e movido pela industrialização, precisava para engrossar os dividendos dos proprietários dos meios de produção do período.

Tanto que disciplinas como Sociologia, filosofia, entre outros, que provocasse o educando a refletir sobre seu contexto, foram banidas em prol da dominação ideológica colocado em curso durante o regime militar. Então, pode-se dizer que a proposta de homem durante o contexto que circunscreve a LDB/71, houve uma transformação do homem numa espécie de apêndice do complexo industrial do momento. Uma espécie de capital humano pronto para atender a demanda mercadológica da classe detentora do grande capital protegida pelo mandarim militar, que, ancorado em um forte discurso de desenvolvimento com segurança, pode manipular o desenvolvimento intelectual do educando durante as propostas tecnicistas postas em prática pela LDB/71.

PROPOSTA DE SOCIEDADE

Durante o Governo Médici (1969 – 1974), a sociedade brasileira vivenciou, ao lado de um recrudescimento das práticas de torturas aos movimentos políticos de oposição ao regime, um contundente sentimento nacionalista. Isso devido não somente ao fato de a seleção brasileira de futebol ter se consagrado tricampeão mundial, o que rendeu uma popularidade para o governo vigente não observado nos outros Presidentes do período da ditadura militar, uma vez que o mesmo era um

aficionado deste esporte. Mas também divido às práticas de estatização que vigorou neste período, quando uma onda de choque veio à tona levando, como expõe Saviani (1989), a um “rompimento entre o bloco dominante representado pelo empresariado industrial (burguês) de um lado e, do outro, os técnicos burocratas (militar e civil)”.

Todo esse período autoritário que caracterizou esse cenário da gênese da LDB/71, como mencionado anteriormente, foi acompanhado de perto por uma “radicalização do processo de desenvolvimento do capitalismo na Brasil, o qual toma forma mais nítida depois de trinta e vai se aprofundando, progressivamente, até assumir formas mais radicais no período posterior a 64”. (SAVIANI, 1989, p.195).

Nas palavras de Rogério Forastieri da Silva (1974), muitas realizações foram registradas durante os governos de Médici, como o PIN (Programa de Integração Nacional), que tinha como objetivo a construção da rodovia que cortava a região norte do país (transamazônica); o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), o PIS (Programa de Integração social), o PASEP (Programa de Formação do Patrimônio Público), a criação do PRORURAL (programa de Assistência ao Trabalhador Rural), criação do PROTERRA (Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulos à Agroindústria do Norte e Nordeste), entre outros.

Assim, além deste período ter sido denominado de anos de chumbo, devido as truculências despendidas pelos governos militares, também foi chamado de milagre econômico, devido ao crescimento vertiginoso no que tange ao desenvolvimento econômico, com crescimento de postos de emprego. Assim, houve um crescimento econômico com média anual de 10%, sendo acompanhado de uma acelerada concentração de renda que resultando a médio e em longo prazo numa disparidade socioeconômica do país, onde,

[...] o contexto brasileiro é a configuração mais nítida das duas classes fundamentais da sociedade capitalista, ou seja: o empresariado industrial (burguesia) e o operário urbano (o proletariado). O aprofundamento do processo de desenvolvimento capitalista, em termos sociais, implica exatamente nessa configuração mais nítida dessas duas classes fundamentais. Então, o que nós distinguimos no Brasil dos últimos anos foi justamente o fortalecimento da burguesia industrial de um lado e, de outro lado, a ampliação do proletariado. (SAVIANI, 1989, p. 199).

Mas as mudanças não ficaram somente ao plano econômico, sendo visíveis transformações também nos planos políticos e sociais. Saviani (1989) relata que devido a essa intensificação do processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, tanto a esfera rural, quanto à urbana foram profundamente alteradas, pois se buscou durante esse período industrializar (mecanizar) as práticas de produção no campo, resultando no que ficou conhecido como êxodo rural, o que ocasionou, conseqüentemente, um vertiginoso crescimento populacional urbano.

Portanto, embora tenha ocorrido todo esse complexo panorama de transformações a ordem antagônica em que a sociedade brasileira se insere não sofreu qualquer mudança que trouxesse rupturas significativas a ponto de beneficiar a classe subalterna do país, pois os governos militares prezaram por um desenvolvimento econômico voltado para os tecnocratas, industriais e os grandes proprietários de terras (latifundiários).

Com isso, “toda a tarefa política toma a direção desta ordenação da sociedade, deste controle da sociedade, desta planificação da sociedade de modo a visar uma racionalidade do projeto de desenvolvimento” (SAVIANI, 1989, p. 197), ou seja, em outras palavras, a proposta de sociedade no cenário brasileiro no momento da criação da LDB/71 não foi outro senão este que acabamos de relatar: o de uma sociedade pautada pelos mandos e desmandos dos governos autoritários vinculados com as classes que ditavam o desenvolvimento econômico, político e social, como forte influencia direta no cenário educacional do país, que continuou sendo relegado a segundo plano ante um desenvolvimento técnico industrial da sociedade.

FINALIDADE DO ENSINO MÉDIO

Na LDB/71 havia dois níveis de ensino (ensino primário correspondente ao 1º grau e, ensino médio correspondente ao 2º grau). Assim, durante esse contexto, de educação pautada em concepções pedagógicas puramente mecânicas, percebe-se que a finalidade conferida ao Ensino Médio, durante as iniciativas, se evidenciou características de adequação do ensino ao mercado, possuindo, em seus currículos, modelos pedagógicos que fossem capazes apenas de atender ao processo de industrialização que se desenvolvia no momento. Por isso, a LDB de 1971, no que diz respeito organização das propostas pedagógicas, apresenta

estreitas relações com o que havia sido traçado para a educação durante a LDB de 1961, período fortemente marcado pelas influências do emergente mercado industrial. Desse modo,

Esta estrutura opaca e violenta da classe detentora do capital, no Brasil, radicaliza a dualidade estrutural na educação, especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional é organizada através das Leis Orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para o ingresso na universidade e os que deveriam ter formação profissional para os setores produtivos. (CIAVATA e FRIGOTO, 2011, p.265).

Com isso, não podemos esquecer que a influência da escola Francesa condicionou os projetos políticos pedagógicos do país a partir dos preceitos funcionalista importados da Europa pelos intelectuais do país que por lá passaram. Neste sentido,

Se o nosso sistema de ensino primário, tendo como ideal a escola republicana francesa do final do século XIX, conseguiu, ao longo de sua história, algum consenso quanto às suas finalidades e conteúdos, objetivando instituir uma racionalidade moderna e um sentimento de unidade nacional, foi a ampliação do acesso ao ensino secundário que concentrou a resistência dos setores conservadores, colocando a nu uma área de profundos conflitos, cujos desdobramentos ficam evidentes ao longo da história do ensino médio, estando hoje muito presentes na crueza do embate político-ideológico que permeia a recente reforma. (ZIBAS, 2005, p. 1068).

Esse modelo de educação atrelado aos projetos de “ordem e progresso”, do país, passa a ser questionada sob novas linhas de pensamento, as quais não aderiram à ideia vigente até então, onde a educação possuía uma única função: a de introjetar as lógicas do Estado e com isso retroalimentar um cenário econômico marcado por uma divisão social do trabalho. Dessa forma, para entender a finalidade do atual Ensino Médio público, devemos considerar esse caráter funcionalista assumido pela educação brasileira predominante, até os anos 70, sem muitas oposições.

Nos fins dos anos de 1960 e início dos de 1970, o embate político-ideológico que constrói a história do ensino médio sofreu uma reviravolta. A matriz de tal guinada estava, entre outros aspectos, no crescente desprestígio do “modelo francês” entre nós – principalmente em vista da chegada de novos contingentes

populacionais ao ensino secundário –, bem como na influência de conselheiros de agências internacionais. Moura e Castro (2005, p. 154) assim se refere à participação do Banco Mundial na elaboração das políticas na década de 1970: “Em torno de 1971, estava em meu escritório do IPEA quando chegou uma visita do Banco Mundial. O homem estava muito orgulhoso das novas políticas que o banco traçara para investir num ensino técnico e abrangente (nos moldes da *comprehensive school americana*) no Brasil [...]. (ZIBAS, 2005, p. 1068)

Portanto, como pudemos observar ao longo de nossas análises sobre todo o contexto de sociedade acima exposta, a finalidade atribuída ao o Ensino Médio foi a de um veículo propagador de um modelo de educação passivo e sem emancipação do educando, ficando a mercê não só dos mandos tecnocratas, mas a serviço também dos anseios ideológicos dos militares brasileiros e dos norte americanos, que tinham por objetivo, através de joguetes políticos e econômicos neoliberais, impor a sua ideologia imperialista de dominação a boa parte do mundo aos ritmos e ditames da globalização, o que comprometeu toda a sua estrutura institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, podemos afirmar que neste período de nossa história os piores conjuntos caracterizadores das idéias combinaram suas ações de poder em prol de um duvidoso projeto de desenvolvimento alicerçado na destruição e inspirado por uma ideologia imperialista de dominação, onde as políticas educacionais do Estado estiveram encabeçadas pelo domínio da classe dominante e detentora da hegemonia do poder, através do uso da educação como veículo de propagação ideológica e manutenção da ordem reprodutiva do capital no determinado contexto. Isso nos leva a pensarmos sobre os efeitos dessas práticas ideológicas na educação brasileira, que posteriormente a esse período de retalhamento aos direitos humanos, pairou por logo tempo na estrutura de nossa sociedade, principalmente em se tratando no que foi introjetado pelo regime na sociedade, nos sistemas fundamentais de organização das escolas, e nos processos pedagógicas.

Também podemos afirmar que assim como muitos casos que ocorreram durante o regime e que ainda e tema de embates e julgamentos, outros aspectos negativos observáveis em nossa sociedade e em suas instituições também guardam

relações diretas com este passado cheio de contradições. A falta de sentido atribuído ao Ensino Médio ao longo de seu desenvolvimento, por exemplo, e um entre tantos deles, pois pode ser em parte explicado pelo o que no passado foi praticado dentro do mesmo, onde, por meio de um ensino tecnicista, transformou o educando em um capital humano, levando-o a assimilar, cada vez mais, o sentido desta etapa do sistema educacional com o exaustivo ritmo das jornadas de trabalho, o que contribuiu para a perda da identidade do Ensino Médio público brasileiro.

Essas facetas sociais, portanto, nos permitem observar o quanto a hegemonia, a supremacia e as ideologias, tanto interna quanto externas podem pôr em desarticulação, a qualquer momento, como ocorreu no passado, todo um projeto de sociedade, de homem, de educação etc. o que evidencia, além de um exemplo de prática que não pode ser repetido, um espaço repleto de informações, importantes para atentarmos sobre a importância dos esforços traçados com a finalidade de entender não só a situação da educação, mas também seus desdobramentos sociais, bem como suas Leis legais vigentes, em diferentes contextos de nossa história.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011: processo nº 23001.000189/2009-7

_____. Ensino Médio Inovador. Secretaria da Educação Básica/ Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica/ Coordenação Geral de Ensino médio. 2009

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2000.

Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

COUTINHO, Carlos **Nelson. De Rousseau a Gramsci: Ensaio de teorias políticas.** – São Paulo: Boitempo, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições** - São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**,

Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300002>. Acesso em em 30 ago. 2012.

GERMANO, Jose Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964 – 1985**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci / Antônio Tavares de Jesus**. – Campinas, SP: autores Associados, 1998. – (Coleção Contemporânea)

KUENZER, Acácia Zeneida (Org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, set. 2010. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>. Acesso em 30 ago. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n.116, set. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>. Acesso em 30 ago. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica / Dermeval Saviani** – São Paulo: Cortez. Ed: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional / Dermeval Saviani**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, Rogério Forastieri da, **Brasil: do Regime Militar à Abertura**. São Paulo: Núcleo, 1992. (Coleção Núcleo de Bolso)

ZIBAS, Dagmar M. L.. **Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n.92, out. 2005. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300016>. Acesso em 30 ago. 2012.

_____. A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, abr. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100010>. Acesso em 31 ago. 2012.

_____. A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina? **Cad. Pesqui.** São Paulo, n.115, mar. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010015742002000100010>. Acesso em 31 ago. 2012.