



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

George Fredman Santos Oliveira

**ENTRE A GRANDE ELIPSE E A CURTA DURAÇÃO:  
O PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO MÉDIO (PREMEM) ENTRE  
OS ANOS 1968 E 1971 E O CASO DE SANTA CATARINA**

Florianópolis  
2024

George Fredman Santos Oliveira

**ENTRE A GRANDE ELIPSE E A CURTA DURAÇÃO:  
O PROGRAMA DE EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO MÉDIO (PREMEM) ENTRE  
OS ANOS 1968 E 1971 E O CASO DE SANTA CATARINA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Alexandre Fernandez Vaz, Dr.

Florianópolis  
2024

Oliveira, George Fredman Santos

Entre a grande elipse e a curta duração : O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem) entre os anos 1968 e 1971 e o caso de Santa Catarina / George Fredman Santos Oliveira ; orientador, Alexandre Fernandez Vaz, 2024.

206 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Ensino Médio. 3. Ensino de Segundo Grau. 4. Escola Polivalente. 5. Programas de Formação de Professores. I. Vaz, Alexandre Fernandez. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

George Fredman Santos Oliveira

**ENTRE A GRANDE ELIPSE E A CURTA DURAÇÃO: O PROGRAMA DE  
EXPANSÃO E MELHORIA DO ENSINO MÉDIO (PREMEM) ENTRE OS ANOS  
1968 E 1971 E O CASO DE SANTA CATARINA**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 21 de março de 2024,  
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Alexandre Fernandez Vaz, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina (Orientador)

Profª Elaine Aparecida Teixeira Pereira, Drª.  
Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço do Oeste/SC (Examinadora)

Prof. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Dr.  
Universidade Federal de Minas Gerais (Examinador)

Prof. Raumar Rodríguez Giménez, Dr.  
Universidad de La República/Uruguay (Examinador)

Profª Franciele Bete Petry, Drª.  
Universidade Federal de Santa Catarina (Suplente)

Profª Fabiana Teixeira da Rosa, Drª.  
Universidade do Estado de Santa Catarina (Suplente)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado  
adequado para obtenção do título de Doutor em Educação

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a  
assinatura digital

Prof. Alexandre Fernandez Vaz, Dr. Orientador

Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Aos meus pais José e Maria; minhas irmãs e irmão (*in memoriam*).

Ao meu companheiro de vida e de lutas, Hércules.

## **AGRADECIMENTOS**

Muito obrigado aos amigos do Arquivo Central da UFSC, companheiros(as) de profissão e de afetos.

Muito obrigado aos parceiros(as) de caminhada acadêmica, colegas e professores do PPGE, Nepesc, Estil.

Muito obrigado aos colegas de trabalho servidores na UFMG, pela confiança e espera.

Muito obrigado aos professores componentes da banca, professor Taborda, professora Elaine, professor Raumar; como também os que os antecederam na qualificação e seleção, professoras Clarícia e Ione, pela paciência e boa disposição em enfrentar minha escrita truncada.

Muito obrigado ao meu orientador e mentor professor Alexandre, pela confiança e coragem em embarcar nesta arriscada empreitada com a aposta em meus pensamentos erráticos.

A terra se movimenta, tão lentamente que a vemos e não ao seu movimento  
A água se movimenta ligeira, mas a vemos e ao seu movimento  
O ar se movimenta rapidamente, nem o vemos nem ao seu movimento  
A onda solar se movimenta tão veloz, vemos sua emanção, e não ao seu movimento  
Sem sincronia, à lei do movimento tudo se sujeita (GFSO, 2024)

## RESUMO

A presente tese, por meio da exposição e análise crítica dos artefatos documentais do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem), desenvolve uma grande elipse histórica entre as origens da Escola Polivalente na *Comprehensive School* anglofônica, por dentro de uma sociedade industrial desenvolvimentista, numa curtíssima duração: os anos de 1968 a 1971. Nesse período, aquele Programa nasce e se reconverte numa fórmula perene de política pública para a formação contingencial de professores no Brasil desde o governo militarizado que tomara o Poder Executivo Federal em 1964. O Programa, que se orientava em formar docentes em cursos emergenciais para o Ensino Médio, passa a se dirigir a formar professores para os ensinos do primeiro e segundo graus reformados pela Lei n. 5.692/1971 com recursos do orçamento nacional e de convênios com a Agência Norte-Americana de Ajuda Internacional (Usaid), arrematando os precedentes do que viria a se tornar as licenciaturas curtas para formação de professores nos anos seguintes. A estrutura textual deste trabalho recorre a fontes documentais de arquivos, periódicos, peças audiovisuais, historiografia nacional e internacional, olhando para o caso exemplar do estado de Santa Catarina. Numa narrativa pouco linear, amostras paradigmáticas de citações, recortes de jornais, documentos, cenas de filmes, dados informativos são submetidas a uma montagem sócio-histórica *a parte post*, tendo em consideração os usos da linguagem e das fontes como princípio metodológico. A imagem final produzida neste estudo, mais do que um retrato definitivo do objeto, se interrompe entre os hiatos da montagem, os usos políticos da linguagem e dos documentos, na autarquia do objeto onde o conhecimento se cala e o sujeito cognoscente perde o domínio do *a priori*.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Formação de Professores; Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio; Ginásio Polivalente; Escola Polivalente.

## ABSTRACT

This thesis through the exhibition and critical analysis of the documentary artefacts of the High School Expansion and Improvement Program (PREMEM), develop a large historical ellipse between the origins of the Escola Polivalente in the Comprehensive School by within a developing industrial society in a *courte-durée*: the years 1968-1971, when this program was emerged and converted into a perennial formula of public policy for the contingency teachers training in Brazil from the militarized government that took federal executive government. The program that is oriented towards training teachers in emergency courses for high school education is reoriented towards training teachers for first and second degrees teachers under Law 5692/71 with national resources and the United States Agency for International Development (USAID) loans, consolidating the precedents that would become short degrees for teacher training in the following years. The textual structure of this work goes through documentary sources of archives, newspapers, audiovisual media, national and international historiography looking for the exemplary case of the Santa Catarina state; a non-linear narrative, paradigmatic examples of quotations, clippings of newspapers, documents, film frames, informative data are submitted to socio-historical montage *a parte post*, where as that the language uses and sources uses as a methodological principle. The final image produced in this study, rather than a definitive portrait of the object, is interrupted between the hiatuses of the montage, the political uses of language and records uses, in the autarchy of the object the knowledge remains silent, and the *a priori* subject of knowledge loses your domain.

**Keywords:** High School; Teacher Training; High School Expansion and Improvement Program; Comprehensive School; Polivalente School.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Recorte de cena do filme *The best years of our lifes*, de William Wyle (1946) .....37
- Figura 2.** Recorte da matéria “Escola Secundária para todos” publicada no Brasil, no Suplemento de Educação do jornal *Diário de Notícias* de 24 de março de 1963.....50
- Figura 3.** Fac-símile do extrato das notas de política do comitê do governo trabalhista sobre a criação de escolas abrangentes (ED 147/826) .....53
- Figura 4.** Recorte da matéria “Amado: “ensino médio é prioritário”, no jornal *Diário de Notícias* de 5 de janeiro de 1967.....55
- Figura 5.** Recorte da matéria “Suplemento reúne educadores no *Diário de Notícias*”, no jornal *Diário de Notícias* de 19 de agosto de 1962.....57
- Figura 6.** Recorte da matéria “Gildásio foi conhecer a Escola Compreensiva”, no jornal *Diário de Notícias* de 17 de agosto de 1967.....58
- Figura 7.** Recorte “Gildásio”, do *Diário de Notícias* de 17 de setembro de 1967.....58
- Figura 8.** Montagem de recortes com o fluxo cronológico dos ensaios educacionais do professor Gildásio Amado: “Classes experimentais renovam o Ensino no país” (*Diário de Notícias* de 22 de outubro de 1960); “Ginásios industrial e vocacional” (*Jornal do Brasil* de 31 de outubro de 1961); “Educadores do ano falam ao ‘Diário Escolar’” (*Diário de Notícias* de 27 de dezembro de 1966) .....61
- Figura 9.** Recortes de *frames* dos filmes *Comprehensive School* (1962), *New Comprehensive School* (1959), *Holland Park School Opening* e *New School* (1959).....62
- Figura 10.** Recortes de *frames* do filme *Escola Polivalente* (1972) .....63
- Figura 11.** Recorte da matéria “MEC já pensa no ano 2000”, do jornal *Diário de Notícias* de 9 de agosto de 1969.....69
- Figura 12.** Cena do documentário *High School*, dirigido por Frederick Wiseman em 1968. Alunos saem da cápsula de simulação espacial do projeto SPARC.....70
- Figura 13.** Recortes das matérias “Ministro agradece a Gildásio”, *Diário de Notícias* de 12 de maio de 1968; “Gildásio na EPEM”, *Correio da Manhã* de 8 de maio de 1968.....72
- Figura 14.** Recortes: “Tarso anuncia reforma no MEC”, *Jornal do Brasil* de 27 de março de 1969; “Oito faculdades preparam professores polivalentes”, *Diário de Notícias* (RS) de 21 de junho de 1968; “Acre e Maranhão tiveram as propostas recusadas”, *Diário de Notícias* (RJ) de 28 de abril de 1967; “Conferência Nacional aprovou recomendações”, *Diário de Notícias* de 3 de maio de 1967.....74
- Figura 15.** Recortes do *Manual Administrativo* do Premem.....77

<b>Figura 16.</b> Recorte do relatório <i>Educação no Brasil, organização e situação atuais</i> , s/d.....	78
<b>Figura 17.</b> Recorte do Relatório do resumo dos principais programas executados pela Diretoria do Ensino Secundário, s.p.....	79
<b>Figura 18.</b> Recorte do Relatório Torfs Ipea/Ufes, conclusões profissionais no Brasil em 1966, s.p.....	80
<b>Figura 19.</b> Capa do <i>Manual Administrativo</i> do Premem.....	82
<b>Figura 20.</b> Recorte do <i>Manual Administrativo</i> do Premem.....	83
<b>Figura 21.</b> Recorte do <i>Manual Administrativo</i> do Premem.....	84
<b>Figura 22.</b> Recortes do <i>Manual Administrativo</i> do Premem.....	84
<b>Figura 23.</b> Página do programa de formação emergencial do Premem em 1971 na UFSC .....	97
<b>Figura 24.</b> Página do editorial da revista <i>Critical Survey</i> , Black Paper Two: the crisis in education (1969), citado por Brian Simon (1991) .....	98
<b>Figura 25.</b> Recortes das matérias “Técnicos veem área para o polivalente”, de 26 de maio de 1971, e “Convênios vão garantir ginásios polivalentes”, de 19 de dezembro de 1971, em <i>O Estado</i> de Florianópolis.....	128
<b>Figura 26.</b> Recorte da matéria “Técnicos do Premem visitam obras da escola polivalente”, em <i>O Estado</i> de 1º de setembro de 1973.....	138
<b>Figura 27.</b> Fotografias da construção da Escola Modelo Dayse Werner Salles, 1974.....	139
<b>Figura 28.</b> Recorte da matéria “Plano de Educação não tem cumprimento fiel”, em <i>O Estado</i> , de Florianópolis, de 7 de março de 1975.....	140
<b>Figura 29.</b> Recorte da matéria “Professor recebe formação especial”, no <i>Diário do Paraná</i> , de Florianópolis, de 16 de fevereiro de 1975.....	146
<b>Figura 30.</b> Recortes das matérias “Educação tem verba de Cr\$ 171 milhões para quatro anos”, em <i>O Estado</i> , de Florianópolis, de 15 de março de 1975; “SC reforma seu ensino só depois de 1979”, em <i>O Estado</i> , de Florianópolis, de 20 outubro de 1974.....	147
<b>Figura 31.</b> Autores colaboradores do Relatório Pearson.....	150
<b>Figura 32.</b> Recorte do documento-base do Fórum <i>A Educação que nos convém</i> , do Ipês. 1968.....	154
<b>Figura 33.</b> Página do documento-base do Fórum <i>A Educação que nos convém</i> , do Ipês, 1968.....	162

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Expansão das <i>Comprehensive Schools</i> na Inglaterra entre 1950 e 1973 .....	52
<b>Quadro 2.</b> Projeção do crescimento de matrículas para o ciclo colegial entre 1965 e 1976 ....	110
<b>Quadro 3.</b> Previsão de formação para professores do ciclo ginásial 1968-1971 .....	111
<b>Quadro 4.</b> Registros profissionais para disciplinas práticas entre 1968 e 1970 no Ensino Secundário.....	123
<b>Quadro 5.</b> Dívida Externa e Serviço da Dívida da Coreia do Sul entre 1963 e 1971.....	159

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AN - Arquivo Nacional

APEC - Associação Promotora de Estudos da Economia

APESC - Arquivo Público do Estado de Santa Catarina

CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

CAEC - Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Comercial

CEB - Centro de Estudos Básicos

CED - Centro de Educação

CEESC - Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina

CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

CEOSE - Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação

CETA - Comprehensive Employment and Training Act

CFE - Conselho Federal de Educação

CNRH - Centro Nacional de Recursos Humanos

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

CPF - Cadastro de Pessoas Físicas

CROSE - Colóquios Regionais sobre a Organização dos Sistemas de Educação

DEC - Diretoria do Ensino Comercial

DEI - Diretoria do Ensino Industrial

DES - Diretoria do Ensino Secundário

DNE - Departamento Nacional de Educação

EAPES - Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior

EPEA - Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada

EPEM - Equipe de Planejamento do Ensino Médio

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FNDE - Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

GOT - Ginásio Orientado para o Trabalho/Ginásio Polivalente

HES - History of Education Society

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEG - Instituto de Desenvolvimento Econômico Gerencial do Estado da Guanabara

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPES/GB - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

IPND - I Plano Nacional de Desenvolvimento

ISCHE - International Standing Conference for the History of Education

LDBEN - Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NDEA - National Defense Education Act

OP - Operação Escola

PED - Programa Estratégico de Desenvolvimento

PEE - Plano Estadual de Educação

PEESC - Plano Estadual de Educação de Santa Catarina

PLAMEG - Plano de Metas do Governo

PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SEC - Secretaria de Estado da Educação

SEESC - Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina

SIAN - Sistema de Informações do Arquivo Nacional

SUDESUL - Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul

UDESC - Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID - United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para Ajuda Internacional)

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 MODELAGEM INDUSTRIAL DO PENSAMENTO EDUCACIONAL, LEITMOTIV.....</b>	<b>27</b>
1.1 PLANEJAR, PROGRAMAR, (RE)PRODUZIR.....	27
1.2 A <i>COMPREHENSIVE SCHOOL</i> E A ESCOLA POLIVALENTE.....	39
1.3 A LARVA DA VESPA: A EPEM E O PREMEM.....	66
<b>2 VISTAS DE UM PONTO DE PONTOS DE VISTA.....</b>	<b>89</b>
2.1 A “EDUCAÇÃO NA REVOLUÇÃO” .....	89
2.2 <i>DOING THINGS WITH THE RECORDS</i> .....	97
2.3 UMA DOBRA NO PENSAMENTO: DUAS FACETAS PARA UMA TESE.....	108
<b>3 UM DESFECHO PARA O OBJETO: A TESE.....</b>	<b>128</b>
3.1 O PREMEM EM SANTA CATARINA: UM CASO, UMA MODELAGEM.....	128
3.2 O DIALÉTICO OU O NÃO-LÓGICO DE UMA TESE.....	142
3.3 EDUCAÇÃO NA REVOLUÇÃO: O PROGRAMA COMO UM FIM.....	148
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>184</b>

## INTRODUÇÃO

*Hermógenes*: Mas depois deste, o que podemos dizer do outro?

*Sócrates*: Tu dizes o “corpo” (*sōma*)?

*Hermógenes*: Sim.

*Sócrates*: Este me parece de muitos tipos, se alguém alterar um pouco mais o sentido. De certo, alguns dizem que ele é o túmulo (*sēma*) da alma, como se agora ela estivesse enterrada nele. Por ser através dele que alma indica aquilo que indica, chamam-lhe corretamente sinal (*sēma*)... (Platão, 2001, 380 AEC).

O pré-texto inicial desta tese começa com esse pequeno excerto do *Crátilo*, no qual Platão, nas vozes de Hermógenes e Sócrates, elabora um dos fundamentos da história da Filosofia da Linguagem para chegar ao propósito e ao tipo de abordagem procurados na construção textual da pesquisa. Platão dá duas pistas importantes nesse diálogo no que diz respeito à relação entre a experiência no mundo e ao conhecimento pela mediação da linguagem. O filósofo dirá que a linguagem é instrumento, em seu sentido substantivo *techné*: arte, em especial a arte de fazer e trazer à imagem a forma abscondita na ideia (εἶδος - *eidos*) – esta é a primeira pista. A segunda está na transformação da palavra operada por Sócrates: com uma pequena mudança (fono)ortográfica, o ateniense conjuga a gênese etimológica entre *soma* e *sema*.

Essas duas pistas guiam esta tese a refletir sobre a linguagem no seu estatuto de mediação e *habitat* da experiência mundana. Ao conseguir levar adiante tal empreitada, a tese ensaiará demonstrar como a semântica – no caso histórico, uma semântica sociopolítica – torna oportuno o pretexto do jogo de linguagem etimológico trazido por Sócrates com a raiz *sema* – sinal, indício. Os sentidos dessa experiência humana se performam e (por que não?) se materializam: *soma* – assumem um suporte.

A tese parte de dois pressupostos. No primeiro, a linguagem ou linguagens (oral e corporal) também são registros de linguagem como a língua escrita: fixam um tempo, mas não estão fixos no tempo, se performam no tempo: são atuais, presentes – o seu significado comunica o tempo do seu uso (ou desuso). O segundo pressuposto se relaciona à representação. No jogo pensamento sem representação x representação sem pensamento, cristalizou-se a ideia de que pensamento é mimese, o pensamento mimetiza o objeto. A capacidade mimética, na suposição de Sócrates, é um reverso: seria na obra (*techné*) feita pelo ser humano que o encontraríamos (ao ser humano); a obra imita/revela a humanidade e não o contrário. A natureza é desumana – por este motivo invoca-se a impressão, grafia: deixar a marca de que alguém passou por ali. Com isto, insiste-se na ideia de que a linguagem é ação, intervenção; não é a

linguagem que se move no mundo, mas o mundo que se move na linguagem, dado que um mundo com vida própria não existe; a natureza teria vida própria, natureza convertida em pensamento seria natureza morta. Na palavra (*logos*) ou no verbo (*verbum*), então, o mundo se precipita como ato mimético, ou melhor, como pulsão mimética (Benjamin, 1970; Wittgenstein, 1953/1994), assim como, para Derrida (2001), a memória surge como pulsão de arquivo; como ato-pulsão mimética a palavra (*nomen*) ab-roga o objeto.

A esta altura o leitor pode arguir: quando olho para o céu, vejo o *objeto céu* e não a *palavra céu*! E o que dizer quando se sente dor: que eu sinto *dor*, e não a palavra *dor*. Mas, veríamos o céu sob nossas cabeças sem essa revelação da linguagem, sem esse código e sem esse som que saem de nossas mãos (grafia) e boca (fonema) que aqui insistimos em chamar de céu? Aquele estado fisiopsicológico que insistimos em chamar de dor seria essa sensação tão evidente sem essa pré-visão? Aqui mora a magia da linguagem! Tudo o que apontamos, descrevemos, registramos é fruto do trabalho da mimese, do trabalho da linguagem; a nossa experiência mundana é fruto desse trabalho de codificação e decodificação, na qual a mimese-linguagem trabalha.

A linguagem é normativa (gramática) mas também é performativa, ativa – como a linguagem constrói o mundo? Na experiência do/no mundo: diz da relação de quem experimenta com o que é experimentado – diferentemente do *cogito* cartesiano ou do eu transcendental kantiano, a linguagem é uma mediação não necessariamente do pensamento a um referente, ou um arranjo de convenções, mas a organização das experiências vividas – as pensadas e não pensadas, as objetivas e subjetivas, as retrospectivas e projetivas (aqui invoca-se a imagem das moiras); por isso, não é mera transformação do pensamento em signos e gramática, é uma transformação (*metanoia*) dos indícios em registro (*sema*).

Duas ideias: não existe um mundo pronto; ao que se chama de mundo tem-se o avesso da natureza; à natureza não se tem acesso a não ser por uma imposição de dispositivos. A esta codificação (e suas prescrições) chama-se de mundo, descreve-se a aparência julgando que se extrai um conceito, e que o conceito é o objeto. De tal forma que o mundo vivido é um deslizar entre a codificação (e seus dispositivos) e os hiatos do conhecimento. Esta vivência é uma objetivação, tão convincente e sensorial quanto o seu avesso: a natureza. Entre esta objetivação e o objeto que codifica há fendas, e quanto mais tenta-se preencher as fendas por meio de pontes (ou entulho) para tocar o objeto – a natureza deixa sua impressão na obra humana quando a retoma (esta obra) para si por meio do desastre e a mastiga em matéria novamente –, mais nos distanciamos dela. O ser humano sai em busca da natureza e encontra o trabalho do homem, este trabalho (*techné*) na sua expressão/forma linguagem. A capacidade reprodutora da cultura

na linguagem, seguindo ainda este excursão, seria a capacidade mimética, ou faculdade mimética social entre *soma* e *sema*, como um palimpsesto: a repetição, imitação é realizada sobre uma matéria precária que porta outros registros. Freud (1914) indicará isto em *Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten*.

Mas o que teria todo o essencialismo da digressão anterior com o objeto de pesquisa desta tese?

Durante a pesquisa do mestrado, foram detectadas muitas campanhas educacionais nas décadas da segunda metade do século XX. A dissertação versou sobre uma campanha específica: a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) criada pelo Decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953 (Brasil, 1953). Concluída a pesquisa, verificou-se que houve uma guinada radical na proposição das políticas públicas educacionais em relação à formação dos professores do Ensino Médio. No material da pesquisa sobre a Cades foi possível localizar indícios de uma viragem política e conceitual sobre essa faixa de ensino no ano de 1968; daí ocorreu a hipótese inicial de que o Programa investigado para a tese foi gestado na Campanha, o que foi traduzido no seguinte problema de pesquisa: como se deu o desenvolvimento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem) e como o caso de Santa Catarina poderia ser um caso paradigmático? Seria este Programa o delta, em termos de política educacional, do arco histórico-sociológico no final dos anos de 1960, que abre a passagem para a concreção da reforma do Ensino Médio formalizado na Lei nº 5.692 de 1971 (Brasil, 1971)?

Em sua origem etimológica, *programma* se relaciona com estabelecer a ordem do dia (*προγράμματος*). Essa raiz etimológica coloca-se em contraponto à da palavra campanha (*campus, campania*), enleia-se com grafar, gravar (*εγγραφή*). Essa troca terminológica não foi casual: o governo militarizado daqueles anos paulatinamente colocava em prática no orçamento, desde as experiências do planejamento estatal da década de 1950, o que no meio burocrático-administrativo é conhecido como Orçamento-Programa, uma metodologia gerencial que busca maior controle fiscal das contas públicas. As leis orçamentárias da ocasião vão refletir essa concepção. Concomitantemente, é publicado o Decreto-lei nº 401, de 30 de dezembro de 1968 (Brasil, 1968), que cria o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) como medida que acompanha a evolução do comportamento fiscal no extremo jurídico da sociedade de controle, que é o cidadão. O que se percebe nesse movimento é a constituição de um universo semântico adotado e reforçado no governo militarizado que tem muitas implicações; dispositivos de controle sociais estavam sendo criados sob uma nova capa linguística, e a Educação seria alcançada por esse universo semântico.

A passagem semântica realizada nos anos cinquenta e sessenta do século passado, que modula o ensino secundário/médio nas instâncias ilocucionárias<sup>1</sup> presentes ao tempo, de alto a baixo no país, rebentaram num termo do arco sócio-histórico: o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem), criado pelo Decreto n. 63.914, de 26 de dezembro de 1968 (Brasil, 1968), ladeado por um novo contraforte na década de 1970, cujo componente catalisador fora denominado *ginásio polivalente*. Consumidas algumas campanhas, o governo à época efetiva uma reforma no ensino médio cujo ensaio desenrolou-se numa série de nominatas (classes experimentais, classes integrais, ginásio moderno, ginásio orientado ao trabalho – ginásio polivalente), e cujo delta – o Premem – ultima e avança a nova ordem do dia, a reforma que o prosseguirá, fazendo uso do traço – ou grafia – distintivo da ocidentalidade: a linguagem justecnocrata (não à toa a palavra forte àquela altura recebera o nome de Ato Institucional!) na letra, na forma, no intento, nos ritos dos gabinetes, nos arquivos, na voz muda, no som surdo... Participaria desse Programa a Universidade Federal de Santa Catarina com a formação de professores para o Ensino Médio por meio de convênio com a Diretoria do Ensino Secundário nos primeiros anos da década de 1970.

O objetivo desta tese é investigar o Premem, articulando os aspectos mais gerais do Programa com a formação de professores, considerando o caso paradigmático de Santa Catarina entre os anos de 1968 e 1971, trazendo à tona essa configuração da rede semântico-ilocucionária presente nos documentos, ações e partícipes à época, que proveu o sentido do Ensino Médio subjacente ao Programa. Os objetivos acessórios, complementares, são: apontar e historicizar o modelo inspirador da concepção da Polivalência, tomando como âncora a *Comprehensive School* anglófona; situar e analisar a ação política dos agentes administrativos-educacionais relacionados ao período do governo militarizado à ocasião; exercitar uma abordagem interdisciplinar sobre um objeto histórico com contornos bem determinados; produzir uma conclusão crítica a respeito do fenômeno investigado; avançar na discussão do campo educacional com novas fontes, leituras e referenciais teórico-metodológicos.

São arrolados, consultados e analisados documentos relacionados ao Premem nos primeiros anos da década de setenta. O procedimento metodológico é a análise documental. A pesquisa demandou a consulta em arquivos, acervos administrativos-acadêmicos, bases

---

<sup>1</sup> Acto ilocucionário: um dos quatro tipos de actos que, segundo Searle, são realizados num acto de fala. É a acção realizada por um locutor com um enunciado: prometer, ameaçar, convidar, etc. O termo foi introduzido por Austin, mas é a Searle que se deve a actual classificação dos actos ilocutórios em seis categorias: assertivos, compromissivos, directivos, expressivos, declarativos e declarativos assertivos. VERBETE. Acto Ilocucionário. In: Portal da Língua Portuguesa, Instituto de Linguística e Teoria Computacional. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=695>. Acesso em: 11 set. 2022.

legislativas e dados em sítios na rede mundial de computadores. As fontes que compõem o *corpus* são documentos do Premem no Arquivo Central da Universidade Federal de Santa Catarina; de acervos especializados, como o do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas; da base de dados abertos do governo federal (especialmente a base de dados abertos do Ministério da Educação); do sítio [dominiopublico.gov.br](http://dominiopublico.gov.br) do governo federal; das bases legislativas federal e estadual; do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina; do Arquivo Nacional; da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional; da Hemeroteca Digital do Estado de Santa Catarina; de páginas da internet do Acervo Arquivístico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Arquivo Nacional do Reino Unido, da Agência Norte-Americana de Ajuda Internacional (Usaid).

Autores que estudam o ensino secundário/médio – como Luiz Antônio Cunha em *O golpe na educação* (1989), “Polivalentes ou polichinelos?” (1977), *Ensino médio e profissional: da fusão à exclusão* (1997), *Política no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio* (1975), “Ensino médio e ensino técnico, de volta ao passado?” (1998), entre outros trabalhos – proporcionam referências sobre o assunto e sobre a época. Seus textos relacionam a formação profissionalizante com a formação generalista a que se prestaria o Ensino Médio, os atos e os partícipes envolvidos na formulação do sentido que o Ensino Médio assume no período: a decisão forçosa em direção ao tecnicismo.

Em Santa Catarina, Norberto Dallabrida, com “As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida” (2017); “The Experimental Classes: Different Secondary Education in Brazil in 1950s and 1960s” (2020); e ao lado de Laurent Gutierrez em “Impressões de viagem de Irene Mello Carvalho e de Gildásio Amado sobre a educação na França na década de 1950” (2022), traz as primeiras experiências que atravessam o modelo escolar que vai se impor após o golpe militar de 1964.

Com Bresser-Pereira, em *Desenvolvimento e crise no Brasil* (2003), e Gala e Roncaglia em “Brasil, uma sociedade que não aprende: novas perspectivas para discutir ciência, tecnologia e inovação” (2019) e “Desenvolvimento depende de maior complexidade econômica e não somente de maior escolaridade” (2021), exercito uma possível relação entre o desequilíbrio: trabalho-intensivo e capital-intensivo. Com o modelo escolar perseguido pelo pacto burocrático-autoritário na cartilha desenvolvimentista do período no Brasil, mais do que enunciar uma relação causa-efeito, procuro localizar um fator entre tantos possíveis que indicie algum caminho explicativo para o fenômeno do Premem e a Escola Polivalente, objeto e produto simultâneos da ajuda internacional.

Por sua vez, Pierre Bourdieu, com *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps* (1989), *O que falar quer dizer: a economia das trocas linguísticas* (1998), *Meditações pascalianas* (2001) e as aulas *Sobre o Estado* (2014), é autor reconhecido por maturar o olhar sobre processos sociais em horizontes complexos da república francesa na passagem do pós-guerra à inauguração do século XXI, trazendo luz ao *leitmotiv* da linguagem autorizada pela potência dos capitais no certame das posições sociais.

Brian Simon, educador e historiador da educação inglesa, com *Education and the Social Order, 1940-1990* (1991) e *The evolution of the comprehensive school, 1926-1972* (2007), escrito ao lado de David Rubinstein, ajuda a compreender o lastro e a participação do Premem conectado ao movimento transnacional que ocorria na escola média no mesmo recorte temporal, e como a remodelagem desta etapa de ensino no Brasil assume características próprias no contexto do governo militarizado após o ano de 1964.

Meyer Howard Abrams, com *Doing Things with Texts: Essays in Criticism and Critical Theory* (1989), autor pouco conhecido e lido no Brasil, pertencente ao campo da Literatura, Teoria e Crítica Literárias, traz uma inovação metodológica de corte hermenêutico para a tese ao ajudar a pensar que ler um texto é também fazer algo com esta leitura. Nessa medida, fazer uma pesquisa de cunho documental para propor uma tese é fazer alguma coisa com a leitura desses documentos, abordagem que pode agregar trânsito interdisciplinar e recurso teórico-metodológico sobre os pontos de vista que tornam um texto ou um documento objetos epistêmicos. Na esteira de Austin em *How to do things with words* (1962) e Wittgenstein (1953/1994), Howard Abrams postula que, no mundo ocidental grafocêntrico, o texto está longe de ser letra morta; a julgar pela produção da informação proeminentemente textual nos arquivos, esse autor corrobora a argumentação de Weber (2004) a respeito da burocratização dos processos sociais, a vida administrada que não mais prescinde do letramento.

John Longshaw Austin possibilita, com a obra *Quando dizer é fazer: palavras e ação* (1953/1990), compreender a fala como ação performática sobre o mundo. Esse autor tem se tornado interlocutor de referência na reflexão sociológica atual em áreas como a Comunicação, a Linguagem e o Direito, ao lado das *Investigações filosóficas*, de Ludwig Wittgenstein (1953/1994). São fundamentos importantes do Contextualismo Linguístico britânico de corte pragmatista oriundo do *linguistic turn*; essa “sociologia da linguagem” provê uma camada analítica proveitosa à reflexão do objeto no sentido de conectar o repertório de representações e conhecimentos às condições de sua produção.

Richard Hoggart em *Everyday language and everyday life* (2003) perscruta a linguagem cotidiana da classe trabalhadora inglesa. Por meio desse instigante ensaio

sociológico, o autor chama a atenção para o traspasso da condição social no *habitus linguístico*, nos apogemas, provérbios, jargões, frases feitas... os quais indiciam, além dos sinais de pertença, a organização da fala e do discurso como um jogo expressivo cuja lógica, ao contrário da crença linguística corrente mais difundida, não se dá por uma concatenação linear, mas por saltos e usos de ferramentas verbais mais facilmente à disposição.

A sociologia compreensiva inaugurada por Max Weber em trabalhos paradigmáticos como *Economia e sociedade* (2004), *Ensaio de Sociologia* (1982), conserva força heurística em indicar categorias reflexivas sobre o objeto de pesquisa. Ainda que na sua origem predomine o enfoque econômico sobre os demais matizes sociais, o olhar relacional do autor ao conjugar ação-teoria-compreensão no qual múltiplos aspectos de uma dada empiria compõem um fazer sociológico original, ensina ao pesquisador de hoje a operar com categorias que interligam indícios fundamentais no constructo sócio-histórico, de maneira mais contundente na identificação de uma racionalidade orientada a meios e fins, na ascensão da forma jurisdicional sobre a sociedade ocidental contemporânea em suas camadas estratificadas e na nomeação das categorias em tipos que auxiliam a comunicação do conhecimento.

Por fim, recorre-se a Walter Benjamin com as reflexões de *Sobre a linguagem em geral e a linguagem dos homens* (1916), *A tarefa do tradutor* (1923/2011), “Problemas da sociologia da linguagem” (1932/1992) e “Doutrina das semelhanças” (1933/2018), assim como ao trabalho das *Passagens* (1928-1940/2018). Tais elaborações tensionam o espaço, os meios, a performance, o conteúdo e a forma delineados pelos autores citados no que se arriscaria aqui denominar de uma *dialética da linguagem* que coloca em movimento e atrito, deslocando do lugar habitual, a análise do discurso, análise de conteúdo e análise documental.

O resultado esperado da interlocução desses autores é exercitar uma análise crítica do Premem numa experiência local que participa da/na experiência nacional, articulando o enfoque histórico, sociológico e semântico, buscando aportes teórico-metodológicos interdisciplinares com um pouco mais de matizes em relação à produção científica existente na História da Educação que privilegia enfoques que se tornaram tradicionais na pesquisa no Brasil, como a História Cultural, por exemplo. A opção pela abordagem com fulcro na Filosofia da Linguagem de um objeto histórico, o Premem especificamente, pretende responder à pergunta: o que teria todo o essencialismo da digressão anterior com o objeto de pesquisa da tese? Feita logo após ao excuro introdutório deste texto, seria o de tentar avançar na discussão que interpõe crítica social, história e linguagem, admitindo que, não sem tensões, os sentidos da experiência histórica não são dados fora desta própria experiência, que por sua vez elege a linguagem como mediação para se fazer registrar, transportar-se no tempo e no espaço, a impor dispositivos

regulatórios e civilizatórios, permitir ler e ser lida para além do debate sobre o referencialismo e convencionalismo, construtivismo e realismo material/simbólico, dado que o conhecimento possível a ser alcançado está presente e será comunicado nos limites que esta mesma linguagem permite, e não fora dela.

Em resumo, todo esse estofo filosófico serve para deixar mais claro não apenas uma especulação filosófica – a semântica e a linguagem como operadores conceituais –, mas como a semântica e a linguagem são operadores históricos. Agir no mundo ao mesmo tempo em que dizemos (d)esse mundo não são coisas existencialmente separadas: é isto que se tenta dizer quando se diz que a linguagem trabalha; os nossos gestos e ações (extensivamente sociais) são mediados por esses operadores. Para finalizar, utilizando-se da metáfora do professor Darin McNabb (2014) da Universidad Veracruzana do México, a respeito da semiótica de Charles Sanders Peirce: um torvelino num rio – onde começa e termina o rio, onde começa e termina o redemoinho? Existencialmente não é possível separar o redemoinho do rio; em algum tempo e espaço, redemoinho e rio são o mesmo sistema. A linguagem como operador histórico funciona da mesma forma: não temos linguagem, estamos na linguagem como diria Benjamin (1933/2018), ou o poeta: “minha pátria é minha língua” (Fernando Pessoa, 1982), com as aporias que isto transporta. Um operador histórico localiza no tempo e no espaço as implicações de se dizer professor em formação em um programa do governo federal; o ato de nomear e registrar este programa diz do seu tempo e das suas relações com este tempo. Um operador histórico é visível como ato de fala – escrito ou oral – porque, como um gesto indicia e representa a imagem abscondita na forma, é da/com a palavra (documental) que esta tese conta uma história do Premem em Santa Catarina entre os anos de 1968 e 1971.

O primeiro capítulo, intitulado “Modelagem industrial do pensamento educacional, *leitmotiv*”, perfaz uma grande elipse histórico-conceitual que relaciona as origens da Escola Compreensiva anglofônica à sociedade industrial que se consolida no pós-Segunda Guerra como inspiração para a Escola Polivalente brasileira. Fez-se necessário um grande giro nesse capítulo frente à persistente informação localizada nas fontes a respeito da *Comprehensive School*, e seu pouco aprofundamento nos textos historiográficos e pedagógicos em língua portuguesa. Esse primeiro capítulo procura trazer ao leitor brasileiro uma síntese um pouco mais prolongada a respeito do assunto com alguma bibliografia em língua inglesa que auxilie a pesquisa posterior, em Educação Comparada por exemplo. Esse primeiro capítulo tem não apenas um caráter informativo, mas funciona como verdadeiro *leitmotiv* para as ações políticas tomadas pelos agentes que vão surgindo à medida que o objeto da tese vai abrindo suas camadas

até o seu desfecho no capítulo final: o que significa planejar, programar, reproduzir uma política educacional a serviço do que o golpe militar nomeará de “revolução”?

No segundo capítulo, “Vistas de um ponto de pontos de vista”, ensaio uma excursão teórico-metodológica que explora a apreensão do objeto amparado pelas fontes da pesquisa. Seu título retoma uma asserção de Bourdieu (2001, 2012) quando diz que os “pontos de vista” sobre o mundo social são “vistas a partir de um ponto”: a apreensão do objeto a ser conhecido está sujeita a uma topologia. Bourdieu trabalha, então, com duas formas clássicas de topologia sociológica: o perspectivismo e o objetivismo. Segundo o autor, essas topologias não são autoexcludentes: o perspectivismo, mais afinado com o subjetivismo metodológico, aponta para o lugar (*topos*) de saída da reflexão; o objetivismo, mais afinado com o institucionalismo metodológico, aponta para o lugar de chegada da reflexão. Essa complementaridade metodológica dialoga com, a meu ver, a postura metodológica de Adorno (2008), também em relação à Sociologia, do que seria um contrabalanço desejável entre o “particular e o universal”, para a qual as relações sociais são dialeticamente atravessadas pelo fato de que a categoria sociológica ‘indivíduo’ é, por fim, uma invenção social.

No capítulo dois, começo trabalhando com o ponto de vista da educação na revolução – a perspectiva do regime militar e o papel do Premem em relação à realização (ou não) dessa perspectiva; ou quando *um ponto de vista* parte da posição dominante do campo de disputas educacionais para se objetificar mesmo como *dominação ideológica*. Em seguida, com “*Doing things with the records*”, contrabandeio a formulação de Meyer Howard Abrams em *Doing Things with Texts: Essays in Criticism and Critical Theory* (1989) para pensar a materialidade da linguagem no *corpus* da pesquisa, bem como “o que se faz quando se faz uma pesquisa documental”. Assim, argumento que na pesquisa o autor/leitor tem agência sobre a construção do objeto: “what is there about the way language functions that enables a Newreader to accomplish the surprising things he does with texts?” (Abrams, 1989, p. 272), levando em conta o que Wittgenstein (1953/1994) denominou de *visão de aspecto*. A contribuição teórico-metodológica de Abrams interpõe mais uma vez o caráter relacional (perspectivista-objetivista) entre as fontes e a hermenêutica científica: não apenas *o que vejo/leio* nas fontes, mas *como vejo/leio* essas fontes; o que o pesquisador *faz* com os documentos para que se convertam em *fontes*, afinal. Na dobra do pensamento, esforço-me para *unir as pontas* dos dois primeiros capítulos com o capítulo final e a conclusão do texto. O argumento versa sobre como o objeto é *atravessado* pelas questões da linguagem, do ambiente social que o produziu, justificando as escolhas teórico-metodológicas exploradas no excuro.

No terceiro e último capítulo, um desfecho para o objeto: os dados sobre o Premem em Santa Catarina são apresentados e discutidos com maior presença. A opção por trazer para o final o cerne que nomeia a pesquisa é justificada pela seção final do capítulo dois, “Uma dobra no pensamento”: entender o local atravessado pelo global na curtíssima duração de maneira mais vertical pareceu-me mais apropriado quando me deparei com um volume grande de documentos e informações, assim como o elemento dificultador que foi a língua inglesa. Montar uma argumentação minimamente coerente demandou tempo e reexame terminológico para se evitar ao máximo erros conceituais que comprometessem a abordagem proposta, o que por si só se comprovou desafiador. A dimensão dialética e as contradições do objeto são exploradas, e demonstro como o *slogan* programático se apodera das políticas educacionais sobre o ensino médio na posteridade do Premem. Nesse capítulo final há um esforço metodológico não apenas em usar as fontes e a linguagem como ferramentas do pensamento, mas justificar os usos como *amostras*; os saltos textuais e imagéticos emulam os dilemas do processo de montagem com esses pequenos pedaços de amostras que não atendem a uma lógica *a priori per se*, mas após o trabalho de conectar os hiatos, as fendas *a parte post*<sup>2</sup> que não desaparecem quando a imagem do quebra-cabeças está montada.

O capítulo final ensaia atender de uma forma empírico-intelectiva a dois grandes desafios: a *primazia do objeto* indicada por Adorno (1969) e o *duplo caráter histórico*<sup>3</sup> desse objeto indicado por Horkheimer (1980). Ao que este exercício de escrita conseguiu me levar foi enxergar que não há acesso imediato ao objeto. Ao tentar segui-lo, o máximo que se

---

<sup>2</sup> A dificuldade em identificar o aspecto transcendental na descrição do uso (Wittgenstein) reside no fato de que a cura do pensamento (dogmático, unilateral) consiste em direcionar a procura dos princípios formais e *a priori* constitutivos do pensamento rumo à aplicação da linguagem, deixando de lado a ideia de que tais princípios seriam encontráveis dentro de um suposto domínio puro do pensamento – como, por exemplo, naquele da forma lógica no *Tractatus*... Trata-se de procurar *a priori* (nas aplicações consideradas possíveis das palavras) as condições gerais, ou os princípios formais constitutivos do sentido e de seus limites – princípios provisórios, porque extraídos *a parte post* das aplicações. Condições ou princípios a serem procurados no campo conceitual das aplicações admissíveis ou não admissíveis, mas não derivadas da experiência no mundo efetivo. Donde a importância de insistir sobre seu caráter *a parte post*, em relação a seu campo conceitual, e evitar lhe atribuir o estatuto de *a posteriori* em relação à experiência das aplicações efetivas (Moreno, 2012, p. 69). O autor desta tese considera a procura das condições dos princípios no campo conceitual *a parte post*, como bem descreve Moreno (2012); no entanto, não está seguro em aceitar que esta procura se efetive fora “da experiência do mundo efetivo”, porque acompanho o pensamento benjaminiano sobre a linguagem e a experiência, e por isto mesmo a ratificação do termo aqui usado com sua adjetivação: mundana. “A aplicação e o uso da linguagem são consentâneos ao seu fazer-se semântico/semiótico: não se fala de um sentido *a priori* ao uso, mas *do sentido que emerge com os usos*. A descrição do uso mostra que [...] a significação (*Bedeutung*) não se reduz à definição *a priori* do sentido, mas concerne o conjunto de suas aplicações [...] A definição de uma regra de sentido não permite antecipar sempre, pelo puro pensamento, todos os casos de sua aplicação, e tampouco interdita aplicações que venham a exprimir critérios diferentes. Assim, na relação analítica, o pensamento do sentido se expressa em sua aplicação, e não *in vitro*, sendo dado que o sentido não é independente da aplicação que dele fazemos” (Moreno, 2012, p. 64).

<sup>3</sup> “Os fatos que os sentidos nos fornecem são pré-formados de modo duplo: pelo caráter histórico do objeto percebido e pelo caráter histórico do órgão perceptivo” (Horkheimer, 1980, p. 125).

consegue é remover alguma capa, alguma camada mais externa, algo que desejo ter deixado expresso na forma, algo que desejo ter deixado expresso nas mediações conceituais e empíricas: “o pensamento teórico compreende a si mesmo como hipótese e não como certeza” (Horkheimer, 1980, p. 129) sem perder de vista “a mediação pelo processo global” (Adorno; Benjamin, 2012, p. 401).

Ao final de cada capítulo apresento e reapresento uma pequena enumeração tética, que procura formar uma conclusão provisória de cada seção, sob a forma de enunciados enfáticos e repetitivos. Na conclusão, pequenas teses que se apresentaram soltas no corpo dos capítulos são retomadas, outras são levantadas, e um contorno mais bem acabado é oferecido ao problema principal: a formação polivalente de professores polivalentes que se realiza para não se realizar. Os diagnósticos de Luiz Antônio Cunha (1977, 1997, 1998, 2014) e Cláudio de Moura Castro (2005), emergindo de polos teórico-metodológicos, em grande medida, inconciliáveis, apontam para um dado comum; Henry M. Levin (1978) complementa a crítica sobre esse dado partindo do contexto anglófono e Brian P. Owensby (1999), como um sociólogo de língua inglesa, olha para o Brasil fazendo a ponte ilocucionária entre esses dois mundos, com os quais ensejo demonstrar como a construção do pacto burocrático-autoritário do período segue alguns dos precedentes sócio-históricos próprios do ambiente cultural brasileiro.

## 1 MODELAGEM INDUSTRIAL DO PENSAMENTO EDUCACIONAL, *LEITMOTIV*

### 1.1 PLANEJAR, PROGRAMAR, (RE)PRODUZIR

[...] um grande número dos que abandonam a escola são simplesmente pessoas que abandonam precocemente, mas são jovens capazes de receber consideravelmente mais educação do que receberam se permanecessem mais tempo na escola. A “falta de interesse” é de longe a razão mais frequente que apresentam para esse abandono, porque esses jovens não se enquadram no atual percurso formatado para a educação universitária. E o que acontece com eles depois que a abandonam? Saindo de um sistema educacional orientado para o diploma universitário de outra pessoa e não para suas próprias necessidades de trabalho, e entrando num mercado de trabalho cujos empregos exigem níveis constantemente mais elevados de educação e desenvolvimento de habilidades suas perspectivas são sombrias... A indústria tem pouco a oferecer ao jovem trabalhador sem qualificação para o mercado de trabalho; as Forças Armadas têm cada vez menos oportunidades. Por outro lado, com dois ou três anos de educação profissionalizante no Ensino Médio ou Superior, muitas dessas mesmas pessoas poderiam se qualificar significativamente para empregos nos níveis habilitado, técnico e semiprofissional, onde há escassez de mão de obra qualificada. O fato de tantos jovens de hoje não terem recebido educação profissional adequada aponta para uma grave deficiência do sistema educativo (Venn, 1970, p. 23-24, tradução livre)<sup>4</sup>.

O excerto acima é de autoria de Grant Venn. A publicação foi patrocinada pela Associação Americana de Administradores Escolares (*American Association of School Administrators*) e pela Associação Nacional para a Educação (*National Education Association*), em 1970, sob o título *Man, Education, and Manpower*. No Brasil, a obra foi reproduzida pela Diretoria do Ensino Industrial (DEI), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), naquele mesmo ano, traduzido por *O homem, a educação e o trabalho*. Venn diagnostica em seu livro a falha de políticas públicas sistêmicas e sistematizadas para a formação e qualificação da mão de obra estadunidense, consequência de uma mistura desordenada de programas (Kreysing, 2001) que não foram suficientemente abrangentes (*comprehensive*) no atendimento das demandas ocupacionais, nem eficazes no desenvolvimento de recursos humanos, “*have been neither comprehensive in meeting occupational demands nor effective in developing human*

---

<sup>4</sup> Some of this attrition is unavoidable, of course, but large numbers of these dropouts are simply early leavers who are capable of considerably more education than they received. "Lack of interest" is by far the most frequent reason they give for leaving, because they do not fit into the present college-track plan of education. And what happens to them when they leave? Turned out of an educational system oriented toward someone else's college degree rather than their own work needs, and entering a labor market whose jobs require constantly higher levels of education and skill development, their prospects are bleak.... Industry has little to offer the young worker without a skill; the armed forces have fewer and fewer opportunities for him. At the same time, with two or three years of occupationally oriented education at the high school or junior college level, a great many of these same people could qualify for meaningful jobs on the skilled, technical, and semiprofessional levels, where there are acute manpower shortages. That so many of today's youth did not receive adequate occupational education points up a serious shortcoming of the educational system (Venn, 1970, p. 23-24).

*resources*” (Venn, 1970, p. 7). Em complemento ao seu diagnóstico, sob a premissa de que a educação é o elo fundamental entre o *indivíduo* e a sua *eficácia como cidadão e trabalhador*, Venn afirma que as políticas estadunidenses não conseguiram definir a responsabilidade das instituições educativas do país no desenvolvimento da mão de obra. O recorte dos seus diagnósticos foi a década de 1960.

Durante aquele decênio, o apoio financeiro federal estadunidense ignorou as escolas e instituições secundárias e pós-secundárias, continua Venn, as mais capacitadas e indicadas para desenvolver nova mão de obra *qualificada e técnica*; a ênfase do investimento naquele período recaía principalmente em *programas paliativos e corretivos*<sup>5</sup>, e não em programas preditivos para detectar as falhas humanas e desenvolver recursos humanos. Prosseguindo, Venn sugere que ações específicas deveriam ser adotadas para apoiar a educação nessa tarefa urgente (implementar políticas públicas educacionais para formação e qualificação de mão de obra), e para identificar as várias agências que deveriam estar envolvidas em um *programa abrangente (comprehensive) de recursos humanos*. Venn conclui que o efeito social, no final da década de 1960 nos Estados Unidos, foi o do estabelecimento de um agregado de *indivíduos* não qualificados e em desvantagem social frente às exigências do mundo industrializado que debutava do pós-guerra. Por fim, esse autor considera que o desenvolvimento da mão de obra está atrelado à *vantagem tecnológica*; a introdução massiva da educação no aperfeiçoamento tecnológico seria a solução para a mobilidade social dentro do território nacional, e (adendo feito por esta tese) para o sucesso do seu país no desenho da geopolítica do desenvolvimento nacional frente ao desenvolvimento internacional: ou seja, os países que investissem em aprendizado tecnológico e domínio do conhecimento tecnológico abririam a vantagem econômica (atrelada à vantagem política) no cenário mundial polarizado pela Guerra Fria.

Na epígrafe a este capítulo, vê-se a queixa do autor em relação à inadequação da escola média estadunidense frente ao progresso da sociedade industrial que se erguera no pós-guerra. A ausência de *planos e programas* concebidos no âmbito de políticas públicas (que nesse caso

---

<sup>5</sup> O *National Defense Education Act* (NDEA) foi aprovado em 1958 em resposta à aceleração soviética da corrida espacial com o lançamento do satélite Sputnik. A lei forneceu financiamento federal para garantir a mão de obra treinada de qualidade e quantidade suficientes para atender às necessidades da defesa nacional dos Estados Unidos. Além de bolsas e empréstimos a estudantes, a legislação reforçou a educação nas áreas de ciências, matemática e línguas estrangeiras modernas. O relatório da Câmara recomendando a aprovação do projeto declarou: “não é exagero dizer que o progresso da América em muitos campos de atuação nos próximos anos - na verdade, a própria sobrevivência de nosso país livre - pode depender em grande parte da educação que fornecermos aos nossos jovens agora”. O NDEA autorizou a apropriação de mais de US\$ 1 bilhão nos sete anos seguintes para atingir suas metas, tornando-se o primeiro exemplo de legislação federal abrangente (*comprehensive*) de educação e sinalizando a expansão do papel do governo federal na educação dos cidadãos. Verbetes: *National Defense Education Act* (NDEA). Disponível em: [https://history.house.gov/records-and-research/listing/lfp\\_006/](https://history.house.gov/records-and-research/listing/lfp_006/). (tradução livre).

equivaleria a dizer: políticas de Estado) em vista da *(re)produção* de mão de obra, diluída no termo *trabalho* na edição brasileira, seria um importante *background* para a reforma do ensino médio que se avizinhava, como é possível detectar nas recomendações dos relatórios da equipe da *United States Agency for International Development* (Usaid)<sup>6</sup> (Brasil, 1968) no mesmo período nas paragens brasileiras.

Venn, a exemplo dos seus conterrâneos, autores nos relatórios das equipes de trabalho na Usaid, concorda que a política de sustentação do Ensino Médio deve ser pública (entenda-se: principalmente financiada pelo Estado), ainda que a concepção, que a utilidade ou resultado desse mesmo ensino venha a estar nas mãos de agentes cujos interesses possam não ser necessariamente públicos (entenda-se: a fruição social da coisa pública) tanto quanto a origem do seu financiamento. “[...] a sociedade toma a seu cargo a tarefa de subsidiar a educação, presumivelmente porque espera algum benefício social” (Brasil, 1968, p. 429), afirma o relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes) da Usaid, e complementa: “[...] segue-se, presumivelmente, que os recursos da sociedade devem concentrar-se naquelas áreas onde são maiores os benefícios sociais decorrentes da Educação” (Brasil, 1968, p. 429). Numa passagem anterior, já havia sido mencionado: “a cultura *depende em primeiro lugar do aluno*; depois, da família; depois, do ambiente cultural da sociedade; finalmente, *um pouco das escolas*, que não foram feitas para ensinar tudo, ao contrário do que se imagina” (Brasil, 1968, p. 33, *itálicos meus*). Sob esse argumento, a visão corrente de alguma *intelligentsia estadunidense* que olha para o estado de coisas a respeito do Ensino Médio em seu próprio país entranha-se na formulação do Ensino Médio brasileiro no correr dos anos de 1960. Essa formulação exterioriza, mimetiza, expressa um feixe de correlações a respeito da *modelagem industrial do pensamento educacional* para aquele momento, como se vê: o encargo atribuído à/ao jovem secundarista pelo seu destino *vocacional*; o conflito longo entre o público e o privado em questões educacionais (o ônus público x os benefícios privados); a relativização da escola média face à cultura contemporânea na segunda metade do século XX e à formação dos professores para essa escola.

e) Formação de Professores. O desenvolvimento econômico efetivado através da crescente industrialização e integração demanda níveis de educação sempre crescentes à medida que os processos se tornam mais artificiais, mais complexos, e que as

---

<sup>6</sup> A Eapes entende o Ensino Médio assim: “Se o ensino médio não se destina a preparar alunos para o curso superior, se *o ensino médio deve ser um ensino com propósitos próprios, com sua terminalidade autônoma*, conforme foi dito, nada impede que as universidades elaborem seu sistema vestibular levando em consideração o tipo de ensino que foi ministrado no curso secundário e seu equivalente comercial, industrial e agrícola. deve ser assim, *é óbvio*” (Brasil, 1968, p. 132, *itálicos meus*).

comunicações se tornam mais indiretas. Isto se aplica a todos os setores: agricultura, governo, comércio, indústria, finanças (Brasil, 1968, p. 429).

A defesa do melhoramento desse equipamento que é a escola, em especial da escola secundária estadunidense, em se instrumentalizar com o *pensamento industrial* e formar um batalhão de *cidadãos-trabalhadores*, não é um fenômeno isolado no Norte Global anglófono, como será visto no desenvolvimento desta tese, ainda neste capítulo, quando for tratado sobre a Escola Polivalente e a *Comprehensive School*. A relação trabalho-educação nos Estados Unidos já havia alçado o debate público antes dos anos 1960, é preciso mencionar. A Comissão de Trabalho e Educação (*Committee on Education and Labor*) foi fundada em 21 de março de 1867; a modelagem industrial da educação inicia os seus passos, *a fortiori*, no século XIX, *pari passu* com a Segunda Revolução Industrial, como não seria ousado afirmar. Em 1925, L. D. Weyand publica no *American Journal of Sociology* da Universidade de Chicago o artigo “What is Industrial Education?”. Em seu texto, o autor se ocupa da educação industrial na sua especificidade, obviamente; porém, numa leitura acurada, já se percebem as raízes de uma *modelagem do pensamento industrial* para a educação.

Novas instituições desenvolvem-se lado a lado das antigas. Tanto as velhas quanto as novas têm suas próprias culturas, resultando em desajustes. Aparentemente, esse é o caso da indústria moderna e da educação tradicional. Os propósitos conscientes dos defensores da educação industrial têm provavelmente origem local. Os propositores desse tipo de educação afirmam conhecer e atender às necessidades das escolas, da indústria ou de ambas. Para tais proponentes, alguns alunos “precisam de um menu mental mais frugal, simples” do que outros; a educação industrial serve como “forragem” para diluir uma dieta mental muito concentrada. Os alunos tendem a abandonar a escola muito cedo; a educação industrial significa prolongar a vida escolar da maior parte dessa população. Os trabalhadores levam uma vida monótona; a educação industrial é proposta como um meio que dá olhos aos trabalhadores, e faz de cada trabalho uma janela pela qual o trabalhador olha para o mundo com o qual o seu trabalho se relaciona com uma apreciação inteligente. Finalmente, a educação industrial é proposta como um meio de fornecer aos empregadores *mãos mais bem treinadas e mais adaptáveis*. Se cumpre todos, algum ou nenhum destes propósitos não precisa ser considerado aqui (Weyand, 1925, p. 652, *italicos meus*, tradução livre)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> New institutions develop alongside old ones. Both the old and the new have cultures of their own. Maladjustment results. Such is apparently the case with modern industry and traditional education. The conscious purposes of the proponents of industrial education are probably of local origin. Promoters of industrial education are professedly meeting the needs of the schools or of industry or of both. Some pupils "need a weaker mental menu" than others; industrial education serves as "roughage" for diluting a too concentrated mental diet. Pupils tend to leave school at too early an age; industrial education is a means of prolonging the school life of the major portion of the school population. Workers lead a monotonous life; industrial education is proposed as a means of giving eyes to laborers and of making each job a window through which the worker may look out upon the world with which his work relates him with intelligent appreciation. Finally industrial education is proposed as a means of supplying employers with better trained and more adaptable hands. Whether it fulfils all, or any, or none of these purposes need not be considered here (Weyand, 1925, p. 652).

Em resumo, segundo esse autor, indústria e educação estão correlacionadas e ambas são variáveis no tempo e no espaço, mas aparentemente a educação *popular* é uma variável dependente da indústria: a mudança em uma torna necessária a mudança na outra. Nesse artigo, o autor adverte os leitores para o uso do termo *educação industrial* em dois sentidos: um sentido abrangente (*comprehensive*) e um sentido estrito. Ele prossegue argumentando que, em grande medida, a educação industrial pode incluir toda e qualquer instrução destinada a trabalhadores da indústria, como pode incluir a educação profissional de escolas de engenharia (Weyand, 1925). Mas, num sentido universal, o termo indica a *educação vocacional* dos trabalhadores; a educação industrial “é um *método de experimentação* com o propósito de descobrir quais ajustes podem ser feitos para harmonizar a *cultura da escola pública* com a *cultura da indústria mecanizada* e sua correspondente organização” (Weyand, 1925, p. 653-655, tradução livre, itálicos meus). Weyand propõe, com seu raciocínio, uma correspondência necessária entre escola-escolarização e indústria, ou melhor, a cultura-da-escola-pública e indústria voltada para os filhos da classe trabalhadora, para os quais uma “*weaker mental menu*” seria o suficiente para que se mantivessem liberados para “*trained and more adaptable hands*” no alvorecer do século XX nos Estados Unidos.

Maris Marion Proffitt, uma estudiosa do ensino industrial estadunidense na passagem do século XIX para o XX, preocupa-se com o sentido estrito, mencionado por Weyand, no mesmo ano de 1925, de acordo com o que escreve no boletim do Departamento do Interior do Escritório de Educação do Estado (*Department of the Interior, Bureau of Education*). Para essa especialista, há uma confusão terminológica em torno do termo *industrial education*.

#### TRABALHO MANUAL, NÃO VOCACIONAL

Há uma grande confusão na utilização dos termos para designar cursos de “trabalho manual” e “industrial” que não sejam os de caráter estritamente profissionalizante. Os termos “artes manuais”, “artes mecânicas”, “artes industriais”, “artes práticas” e “treinamento manual”, bem como uma série de outros termos têm sido usados frequentemente para significar a mesma coisa e novamente para significar coisas diferentes. Para evitar a confusão resultante da utilização de quaisquer desses termos, um sistema escolar de uma grande cidade utiliza a “educação manual” para cobrir todas as formas e fases do trabalho que envolvem os processos de amannualização. Outra grande cidade, com um excelente programa nessa área da educação, publicou uma monografia muito louvável cobrindo todos os objetivos e cursos sob o termo “educação industrial”, incluídos cursos para todas as atividades manuais começando com a quarta série e continuando até o último ano do Ensino Médio; de acordo com as descrições dos cursos, as quarta, quinta e sexta séries são enquadradas na rubrica “treinamento manual elementar”; os trabalhos para a sétima, oitava e nona séries estão listados sob os títulos “ensino industrial pré-vocacional”; e aquele para o Ensino Médio sob “educação vocacional e não-vocacional”. Embora o termo “treinamento manual” ainda deva ser cumprido, em geral ele não é mais aceito. Não se pretende tratar aqui de forma crítica do uso desses termos, mas salientamos o fato de não haver acordo quanto à nomenclatura para designar trabalhos de tipo manual e industrial, e

não-vocacional. Espera-se que desta confusão geral surja a necessidade tão urgente de designações padronizadas para diferentes fases e os níveis do trabalho manual a serem sentidos como levados a algum esforço cooperativo por parte dos responsáveis pelo uso de tais termos e resultarão na adoção de uma terminologia que poderá receber aprovação geral e tornar-se padronizada (Proffitt, 1925, p. 11, tradução livre)<sup>8</sup>.

A crítica de Proffitt (1925) recai sobre um mal-entendido *semântico* em relação ao emprego dos termos *manual*, *industrial* e *vocacional* no campo da educação. Isso porque, segundo a autora, nem todo ensino de algum trabalho manual enseja um ensino vocacional, tampouco um ensino vocacional para a indústria. Para essa autora do início do século XX, o ensino vocacional é algo mais específico do que a mera *amanualização* (ensinar a usar as mãos) do aluno na escola. O ensino vocacional visaria preparar o indivíduo para o ingresso num emprego em ocupação industrial na condição de aprendiz, como também proporcionar uma oportunidade para aqueles que já estão inseridos em algumas ocupações, de aperfeiçoarem os conhecimentos e as habilidades que já possuem a fim de se tornarem trabalhadores mais especializados. Esses dois objetivos, segundo a autora, são especificamente vocacionais e deveriam caracterizar o trabalho de toda escola que se diz vocacional, com objetivos estabelecidos em torno das habilidades individuais para realizar algumas atividades específicas que qualificam alguém para uma experiência profissional.

Com o colapso do antigo sistema de aprendizagem e com a crescente compreensão da necessidade de um método eficaz de formação para auxiliar o grande exército de trabalhadores da indústria a enquadrar-se melhor e mais rapidamente à vida do trabalho, foi proposto tornar *responsabilidade das escolas públicas* oferecer pelo menos algum serviço para ajustar a transição da escola para o trabalho. Os argumentos a favor e contra essa proposição foram o resultado de uma *diferença de opinião entre dois grupos sociais*: o primeiro acreditava que o propósito da educação pública era contribuir para a cultura e para o gozo do lazer e da satisfação da vida do indivíduo;

---

<sup>8</sup> MANUAL WORK, NOT VOCATIONAL. There is great confusion in the use of terms to designate "manual" and "industrial" courses other than those of a strictly vocational character. The terms "manual arts", "mechanic arts", "industrial arts", "mechanical arts", "practical arts", "and manual training", as well as a number of other terms have been used frequently to mean the, same thing and again to mean different things. In order to avoid the confusion resulting from the use of any these terms, one large city school system is using "manual education" to cover all forms and phases of the work involving manual manipulative processes. Another large city, with an excellent program in this field of education, has issued a very commendable monograph covering all objectives and courses, under the term "industrial education" included are courses for all manual activities beginning with the fourth grade and continuing through the senior high school, in connection with the descriptions of the courses, the fourth, fifth, and sixth grades are placed under the heading "elementary manual training"; the work for the seventh, eighth, and ninth grades (the junior high school period) is listed under the titles "prevocational industrial education"; and that for the senior high school under "vocational and nonvocational education". Although the term "manual training" is still to be met, it is no longer in general favor. It is not meant to deal here critically with the use of these terms, but a point out the fact that there is lack of agreement as to nomenclature for designating work of a manual and industrial type, not vocational. It is to be hoped that out of this general confusion such an urgent need for standardized designations for different phases and levels of the manual work will be felt as will lead to some cooperative effort on the part of those responsible for the use of such terms and result in the adoption of a terminology that may meet with general approval and become standardized (Proffitt, 1925, p. 11).

o segundo grupo sustentava que a educação pública deve enfatizar os objetivos vocacionais e considerar o desenvolvimento da capacidade produtiva econômica como digno de atenção (Proffitt, 1925, p. 1, *itálicos meus*, tradução livre)<sup>9</sup>.

Proffitt (1925), nesse último excerto, não nomeia os “dois grupos sociais” que dividem a opinião a respeito da função da escola pública estadunidense, o que não a impede de antecipar a concretude dos fatos: a “responsabilidade das escolas públicas em oferecer pelo menos algum serviço no ajuste da transição da escola para o trabalho” (Proffitt, 1925, p. 1, tradução livre). A ética weberiana do trabalho, como constatado pela autora, tem um canal e destino prováveis na sociedade estadunidense do início do século XX: a escola que forma para o trabalho. A juventude que dá conta de uma “dieta mental” austera, modesta é a da escola pública. Mas a autora nesse trecho também anuncia algo importante que transpassa, pervaga as opiniões dos dois grupos sociais que menciona: as *expectativas* em torno da relação escola-escolarização e o futuro dos jovens estudantes, quais sejam viver uma vida numa “cultura para o gozo do lazer e satisfação da vida do indivíduo” (“culture and to enjoyment the of leisure and life satisfactions of the individual”), ou uma vida que deva “enfatizar e considerar o desenvolvimento da capacidade produtiva econômica como digno de atenção” (“emphasize vocational objectives and regard the development of the economic productive ability as worthy of attention”). Duas décadas mais tarde, esse dualismo na formação do(a) jovem secundarista tomará feições próprias na experiência educacional brasileira sob a condução ministerial de Capanema e as Leis Orgânicas dos anos 1940 (Dallabrida, 2014).

Kreysing (2001) faz um relato breve desse histórico do ensino vocacional (no sentido estrito indicado por Venn e Proffitt) nos Estados Unidos. Para o objeto desta tese, interessa-nos a ênfase dada à *high school*.

O ensino e a formação profissionais nos Estados Unidos são um sistema altamente fragmentado e complexo que pode ser dividido em quatro áreas:

- a) escolas secundárias;
- b) faculdades de dois anos;
- c) treinamento no trabalho;
- d) treinamento de aprendizes.

Em todas essas áreas podemos encontrar diferentes formas de ensino profissional no que diz respeito à situação de aprendizagem, especialização e organização.

---

<sup>9</sup> With the breakdown of the old apprenticeship system and with the growing realization of the need for some effective method of training to help the great army of industrial workers better and more quickly to adjust themselves to their life work, it was proposed to make it *a responsibility of the public schools to offer at least some service in adjusting transition from school to work*. The arguments for and against this proposition were the results of a difference of opinion between two social groups the first believing that the purpose of public education was to contribute to culture and to enjoyment the of leisure and life satisfactions of the individual, and the second group holding that public education should emphasize vocational objectives and regard the development of the economic productive ability as worthy of attention (Proffitt, 1925, p. 1).

### Ensino Médio

O sistema de Ensino Médio foi criado no final do século XVIII e início do século XIX. No primeiro período, os esforços dos estados coloniais concentraram-se no estabelecimento de um *sistema abrangente* de ensino primário. Após a Guerra Civil, houve um movimento para construir um sistema de “escolas secundárias públicas gratuitas, apoiadas por impostos públicos, controladas publicamente, abertas a todos” (Barlow, in: Münch 1989). No entanto, alguns se opuseram ao pagamento de impostos para o ensino público gratuito. Essa oposição foi superada por uma decisão da Suprema Corte de Michigan em 1874. A educação profissional foi estabelecida pela primeira vez em escolas secundárias privadas na segunda metade do século XIX. Essas escolas ofereciam cursos profissionalizantes como contabilidade, estenografia e datilografia. Pode-se dizer que as primeiras escolas secundárias foram criadas para preparar seus alunos para a vida empresarial. Só mais tarde a prioridade passou a ser a preparação para a faculdade. No entanto, muitas escolas secundárias mantiveram os seus programas empresariais, por exemplo escolas secundárias em Boston, Filadélfia, St. Louis, Washington DC e New Haven. Após a introdução da frequência escolar obrigatória para os alunos mais velhos em muitos estados, o percentual de diplomados do ensino secundário que entrava para a faculdade começou a diminuir. Portanto, o currículo teve que mudar para levar em conta a nova situação de um grande número de egressos do ensino secundário não universitários. Em 1917, o Congresso aprovou a Lei Smith Hughes para promover a educação profissional nas escolas secundárias. O governo federal ofereceu incentivos financeiros para a criação de programas vocacionais. A maioria dos cursos estava relacionada à agricultura e economia doméstica. No entanto, a educação profissional desempenhou apenas um papel menor nas escolas secundárias até o início da década de 1960 (Kreysing, 2001, p. 27-28, tradução livre)<sup>10</sup>.

Kreysing (2001), no breve resumo anterior, situa historicamente a diversificação da *high school* estadunidense, corroborando a avaliação de Venn (1970) para as circunstâncias em que se encontrava essa etapa de ensino entre as décadas de 1960 e 1970. O pós-Segunda Guerra Mundial serviu de gatilho para uma reforma da educação profissional/vocacional nos Estados Unidos. Tais reformas abarcavam a necessidade, inclusive, de integrar os veteranos de guerra à força de trabalho e à sociedade, de tal forma que foram criados programas federais para investir

---

<sup>10</sup> Vocational education and training in the United States is a highly fragmented and complex system which one can divide into four main areas where it takes place: a) high schools b) two-year colleges c) on-the-job training d) apprenticeship. In all of these areas one can find different forms of vocational education regarding the learning situation, specialisation and organisation. High School. The high school system was set up at the end of the 18th century and the beginning of the 19th century. In the first period the efforts of the colonial states were focused on the establishment of a comprehensive elementary school system. After the Civil War there was a movement to build a system of “free public secondary schools supported by public taxation, publicly controlled, open to all” (Barlow, in: Münch 1989). However, some opposed paying taxes for free public schooling. This opposition was overcome by a decision of the Michigan Supreme Court in 1874. Vocational education was first established in private high schools in the second Half of the 19th century. These schools offered vocational courses like accounting, stenography and machine typing. One could say that the first high schools were set up to prepare their students for a business life. It was only later that the priority shifted to the preparation for college. Nonetheless many high schools retained their business programmes, for example high schools in Boston, Philadelphia, St. Louis, Washington DC and New Haven. After the introduction of compulsory school attendance for older students in many states, the percentage of high school graduates going to college was diminishing. Therefore, the curriculum had to change to take the new situation of a great number of non college-bound graduates into account. In 1917 Congress passed the SmithHughes Act which promoted vocational education in high schools. The federal government offered financial incentives for setting up vocational programmes. Most courses were related to agriculture and home economics. However, vocational education played only a minor role in high schools until the beginning of the 1960s (Kreysing, 2001, p. 27-28).

dinheiro em educação profissional/vocacional e uma nova legislação foi publicada para abrir programas de aprendizagem para adultos. “Até o início da década de 1970, havia pouco interesse por parte dos formuladores de políticas e pesquisadores na educação profissional” (Kreysing, 2001, p. 27, tradução livre). O crescente problema do desemprego entre os jovens atraiu o interesse nacional pela educação profissional/vocacional. Em 1973, o Congresso dos Estados Unidos aprovou a *Comprehensive Employment and Training Act* (CETA) (Lei Abrangente de Emprego e Treinamento). Segundo Kreysing (2001), a (re)sistematização da oferta do ensino profissional/vocacional se reorienta conforme os interesses dos agentes envolvidos (governo, patrões, sindicatos, trabalhadores), mas também em função da emergência de uma *forma de vida muito mais competitiva*. A visão posterior, já nos anos 1990, sobre a educação média-secundária avaliou que na fórmula antecessora “a ligação entre educação e competitividade econômica se tornou mais clara. Os empregadores argumentaram que o sistema escolar não conseguiu fornecer aos graduados do Ensino Médio as habilidades necessárias para o local de trabalho”<sup>11</sup> (Kreysing, 2001, p. 30, tradução livre). Como destacado por Proffitt (1925), não bastava a escola média estadunidense oferecer *educação* aos seus jovens, era preciso oferecer um ambiente para a descoberta das próprias *habilidades*, as quais conectam a educação a uma economia competitiva. Habilidades são o que o mercado de trabalho deseja encontrar entre os egressos da *high school*.

A *expectativa estadunidense* a respeito da educação no pós-guerra é encenada num breve recorte do filme *The best years of our lives*, dirigido por William Wyler, ainda em 1946, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. O enredo geral do filme retrata o retorno de três veteranos que serviram em 1945, bem como as mazelas pessoais e psicossociais que encontram e enfrentam na vida que se transformou fora do *front* nos Estados Unidos. A cena em questão acontece no núcleo da personagem Al Stephenson (interpretado por Frederic March), colarinho branco de um banco, casado, pai de uma jovem e de um jovem que estão saindo da *high school*, Peggy Stephenson (Teresa Wright) e Rob Stephenson (Michael Hall).

Al acaba de chegar em casa, continua com a farda de soldado após a refeição com a família, e senta-se à sala com o filho Rob. Ali, começa a presentear-lo com alguns *souvenirs* (ou despojos?) que trouxe do confronto com o Japão: uma katana, uma bandeira do Japão que envolvia o corpo de um soldado japonês com mensagens deixadas por sua família, um *cap*. Rob não parece muito interessado nos presentes trazidos pelo pai; de certa forma, não se lhe

---

<sup>11</sup> the connection between education and economic competitiveness became clearer. Employers argued that the school system failed to provide high school graduates with the skills needed for the workplace (Kreysing, 2001, p. 30).

apresentam como artefatos desconhecidos. Ao replicar o comentário do pai a respeito das mensagens dos familiares do soldado japonês na bandeira, comenta conhecer a importância que a cultura japonesa dá à família. Àquela altura, o livro de Ruth Benedict, *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*, de 1944, um estudo antropológico sobre o Japão encomendado pelo governo estadunidense, já havia circulado no meio letrado. Foi solicitado à autora, como antropóloga cultural, que ajudasse no esforço de guerra de responder como eram os modos de vida dos japoneses, o então inimigo.

O desinteresse de Rob pelos objetos desgastados trazidos pelo pai contrasta com o seu candente interesse pelos efeitos da radiação da bomba de Hiroshima e dos usos da física atômica nos/pelos artefatos de guerra. As aulas do professor de física na escola lhe haviam aberto as portas da curiosidade científica. O pai lhe responde que não sabe nada a este respeito, que talvez teria que ter ficado em casa em vez de ir à guerra para se manter informado e saber o que acontecia no mundo enquanto soldados lutavam. O professor de física atômica de Rob vaticinava em sala de aula que “era necessário que a humanidade encontrasse uma forma de coexistir... caso contrário...”. Rob não conclui o sortilégio do seu professor, não seria difícil de completar o seu raciocínio com o que a partir dali seria conhecido como Guerra Fria, corrida armamentista e ameaça nuclear: os cavaleiros do apocalipse da segunda metade de século XX.

Enquanto entabulam esse diálogo, aproxima-se a esposa de Al, Milly Stephenson (Myrna Loy), que se senta numa poltrona no último plano da filmagem; em seguida, entra a filha Peggy, anunciando que havia terminado de lavar as louças da refeição, ao que o pai lhe pergunta onde está a empregada doméstica, se estava de folga. Peggy ri e responde que ela estava de folga havia três anos, o que não era problema, pois ela fizera “uma aula de ciência doméstica” – *domestic Science*. Peggy resume para o pai o que acontecera com a vida dos civis após a guerra: a vida mudou, os civis podem cuidar de si mesmos e de seus problemas! O tom da conversa é didático; didático não para as personagens, mas para a audiência da época.

**Figura 1.** Cena do filme *The best years of our lifes*, de William Wyler (1946)



Fonte: IMD; Wyler, 1946.

Peggy aparece sentada na cadeira em primeiro plano, de costas para a câmera, mas a sua personagem domina a cena. As demais personagens olham diretamente para ela em atenção à fala que profere; a mãe sentada ao fundo assiste ao diálogo familiar entre pai e filhos, mas não se manifesta. Há uma sutil oposição entre as personagens masculinas e femininas e suas situações geracionais: Peggy está em oposição à mãe, Al em oposição ao filho. As mulheres se recostam e alinham suas colunas, os homens se debruçam sobre as suas pernas moderadamente abertas. Algumas coisas mudaram durante a guerra, outras não: a postura e o lugar de homens e mulheres, jovens e adultos. Os jovens são coagidos a pensar e enfrentar a chegada do *futuro*, os mais velhos impelidos a repensar o seu lugar e papel frente à investitura das tarefas e imposições que acercam a juventude. A cenografia apresenta um apartamento que poderia ser uma residência de uma típica família de classe média estadunidense, a casa de um funcionário de um banco. Há objetos de decoração variados, uma pequena estante com livros e um porta-jornais/revistas ao lado da poltrona ocupada pelo pai, o que indica que essa família ficcional cultivava algum hábito de leitura. Rob representa a imagem do jovem recém-saído da *high school* como o protótipo do homem das ciências e do espaço público, seus interesses se voltam para o futuro e para os avanços tecnológicos. Ele consegue virar a página da história, inclusive da guerra recente que se encerrara. Ao sair da cena, a mãe precisa lembrar-lhe de levar os presentes entregues pelo pai! Peggy caracteriza a imagem da mulher que se realiza assumindo as tarefas da casa como uma “ciência doméstica”, algo que se aprende na escola. Ela é altruísta e consciente das múltiplas atividades que a vida moderna impõe aos adultos que se formaram durante a guerra. Toda essa pequena cena condensa os caminhos que tomarão a *Comprehensive School* anglófona, como será revisto na análise das propagandas para a televisão realizadas pelo governo britânico sobre esse modelo escolar nos anos 1960.

Todo esse pequeno excuro histórico ampara, nesta tese, a discussão que logo mais se empreenderá para situar o leitor sobre a vista do ponto dos pontos de vista que, entre os anos de 1964 e 1970, configurarão o Ensino Médio brasileiro, em especial a essa modelagem do pensamento industrial acerca do pensamento educacional. Proffitt (1925), Weyand (1925), Venn (1970) e Kreysing (2001), por vias distintas, pontuam a questão candente: “ensino para fazer o quê? Como a sociedade vai arcar com uma parcela substancial da carga educacional, a pergunta a ser feita não é somente ‘quem deve ingressar no sistema escolar?’, mas também ‘ensino para fazer o quê?’” (Brasil, 1968, p. 429, as aspas simples são do original)

Segundo Proffitt (1925), ensinar a usar as mãos (fazer trabalhos manuais) na escola não significaria despertar no estudante o seu interesse vocacional, pelo menos não implicaria numa causalidade necessária. Venn (1970) complementa, anos mais tarde, que a formação na era industrial deve ser eminentemente *vocacional*, o que em todo caso implicaria *ensinar a fazer algo*, o que inclui usar as mãos; algo mais que isto, algo que faça do estudante do Ensino Médio o futuro *cidadão trabalhador* anteriormente mencionado; não qualquer egresso da escola média, mas o egresso da escola pública preferencialmente, tendo em vista que todos os textos citados até o momento enfatizam uma *escola pública voltada para o trabalho* nos Estados Unidos e ainda levando em conta esta passagem do relatório Eapes: se “a sociedade toma a seu cargo a tarefa de subsidiar a educação, presumivelmente porque espera algum benefício social” (Brasil, 1968, p. 429), esse benefício é devolvido em forma de *trabalho*, em *saber fazer algo*, em *competir para fazer algo*.

Como pode ser notado no percurso feito neste capítulo inicial pelas marcações textuais e repetições enfáticas, essa *modelagem industrial do pensamento educacional* recebe um nome próprio, que veicula um sentido próprio: *comprehensive*. Um sentido que, por sua vez, promete alocar a própria ideia de participação-democrática-pela-via-da-educação, a participação que começa na escola e se arremata na vida adulta do trabalhador.

*A escola do futuro* deve ser verdadeiramente abrangente no seu corpo discente. Deve ter uma filosofia de não rejeição no que diz respeito à raça, cor, credo ou condição anterior de aprendizagem e aquisições. Deve ser *abrangente* em sua composição e buscar um corpo discente diversificado porque colegas aprendem com colegas [...] A ideia de educação pública gratuita para todos era radical. Na prática, ainda o é, especialmente se isso significar a oportunidade para cada criança se desenvolver até os limites das suas capacidades. Uma escola verdadeiramente *abrangente* é uma ideia radical, mas pareceria tão natural como o nosso conceito de democracia e tão

obstinada como o conceito de crescimento econômico e de um produto nacional bruto crescente (Venn, 1970, p. 120-121, *itálicos meus*, tradução livre)<sup>12</sup>.

Venn postula subliminarmente que no conceito da democracia estadunidense (“our concept of democracy”), cabem igualmente o conceito de abrangência (“comprehensive”) tanto quanto o conceito de crescimento econômico (“concept of economic growth and an increasing gross national product”). Tal *policonceito* seria levado a cabo por uma escola do futuro (“school of the future”), a *comprehensive school*, a escola polivalente.

## 1.2 A COMPREHENSIVE SCHOOL E A ESCOLA POLIVALENTE

Escola integrada ou compreensiva<sup>1</sup>. Nesta organização o aluno tem a oportunidade de receber cursos de educação geral (que lhe permitam uma “integração” sua na sociedade) e *conhecimentos especializados* que nem sempre estão correlacionados especificamente ao ensino específico que possa ser do seu *interesse ou vocação*. Aqui se permite que o indivíduo desenvolva suas capacidades e destrezas, além de adquirir experiências e conhecimentos que lhe permitam realizar melhor seu trabalho (ou trabalhos). Um projeto assim organizado em análise do trabalho permite *uma integração verdadeira entre a escola e a vida*. Esta organização dá ao aluno aulas de educação geral (Matemáticas, Língua e Literatura de seu país, Ciências e Estudos Sociais) e também aulas teóricas dos conhecimentos práticos que recebe nas diferentes oportunidades de *especialização ou início de profissionalização em cursos vocacionais* ou técnicos: nas oficinas, bancadas de trabalho, etc. Esta é uma escola de estudo e de trabalho onde os alunos aprendem, no viver diário, a viver a própria vida.

<sup>1</sup> Este tipo de organização tem denominações várias. Nos Estados Unidos e Inglaterra: “*Comprehensive Schools*”; na França: “*écoles nouvelles*” os “*Colleges d’Enseignement Secondaire*”, que, no Secundário, correspondem às modernas escolas compreensivas já mencionadas; no Brasil, as escolas integradas, pluricurriculares ou escolas orientadas para o trabalho, etc. São estas, modernas tendências para agregar o ensino técnico e vocacional à escola (Traldi, 1980, p. 34-35, *itálicos do original*, aspas do original).

*Comprehensive* foi um termo que recorrentemente surgiu durante a pesquisa. As traduções para a língua portuguesa utilizam os equivalentes: compreensivo, integrado, abrangente, único. O encaminhamento desta tese vai se deter suficientemente nesse fenômeno, para que, após a dobra do pensamento no segundo capítulo, o contato dos leitores com as fontes e os autores que abrem o trabalho se encontrem com o capítulo final do desfecho do objeto.

---

<sup>12</sup> The school of the future should be truly comprehensive in its student body. It should have a no reject philosophy in so far as race, color, creed, or previous condition of learning and achievement. It should be comprehensive in makeup and seek a diversified student body because students learn from their fellow students... The idea of free public education for everyone was radical. In practice, it still is, especially if it means the chance for every child to develop to the limits of his ability. A truly comprehensive school is a radical idea, but it would seem to be as natural as our concept of democracy and as hard headed as the concept of economic growth and an increasing gross national product (Venn, 1970, p. 120-121).

Compreensivo, abrangente, integrado dizem respeito, num primeiro momento, ao *ambiente social*. A escolha semântica no caso anglófono aponta para a *capacidade e flexibilidade de esse ambiente moldar a diversidade e pluralidade de condições pessoais* e suas virtuais possibilidades às demandas do *desenvolvimento social e econômico*; ou seja, compreensivo, nesse caso, está longe da *compreensão* no senso comum. Não se trata da acepção psicoemotiva que acolhe o diferente e as diferenças; mas a que tira o melhor proveito dessas diferenças para que se tornem *produtivas* – outra palavra de ordem no contexto do recorte temporal estudado. Num segundo momento, quando associado ao ensino, à educação, mais especificamente à escola/escolarização média, *comprehensive school* seria o ambiente escolar propício abastecido de diversidade de opções formativas; por isso, abrangente, oposto a restritivo, no qual as/os estudantes teriam a oportunidade de conhecer, experimentar, exercitar tendências, habilidades, aptidões, *vocações* e se encontrarem socialmente após a conclusão dos estudos secundários num universo laboral diversificado e hierarquizado. *Comprehensive* não é a condição que o mundo oferece ao jovem estudante, senão um uso *alodoxo* (Bourdieu, 2007, p. 300)<sup>13</sup> do termo para a real condição de competitividade<sup>14</sup> que o estudante secundarista vai encontrar ao sair da escola nos Estados Unidos, ou no Brasil entre 1968 e 1970.

[...] Estados Unidos, o que contribuiu para um crescimento educacional tão vertiginoso? [...] a revolução do mercado permeou a nova nação quase desde seu início, o que reforçou uma ideologia de *autodesenvolvimento individual* que era bem-vinda a uma ampla parcela da população, gerando não só maior demanda por escolas, mas também ajudando a consolidar uma *crença generalizada de que a educação deveria estar intimamente ligada ao mundo do trabalho* [...] os reformadores da educação buscavam uma “coesão cívica” no seio de uma “*democracia competitiva*”, mesmo quando moldavam sistemas marcados por hierarquias raciais e culturais (Carl, 2012, p. 624-625, itálicos meus).

No número 91 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), de 1963, há um relato importante feito por Jayme Abreu e Nádia Cunha (1963), no texto “Classes Secundárias

<sup>13</sup> Bourdieu (2007, p. 300, itálicos meus) conceitua: “a *alodoxia*, heterodoxia vivida na ilusão da ortodoxia engendrada por essa reverência indiferenciada, misturando afeição com ansiedade, leva a considerar a opereta como ‘grande música’, a vulgarização como ciência, o símile como algo autêntico, além de encontrar nessa *falsa-identificação*, ao mesmo tempo, inquieta e confiante demais, o princípio de uma satisfação ainda tributária, de algum modo, de sentimento da distinção”.

<sup>14</sup> Ou a alocação das forças produtivas numa *ordem social competitiva*, como bem descreve Florestan Fernandes em *A revolução burguesa no Brasil*, texto produzido exatamente no recorte temporal escolhido nesta tese: “então, a ordem social competitiva teria nascido juntamente com o estado nacional independente e com o surto de modernização, provocado pela incorporação direta da economia brasileira ao mercado mundial” (Fernandes, 1976, p. 152). Neste ponto, é importante notar que Florestan Fernandes faz uma distinção tácita entre as relações comerciais externas da colônia brasileira x o Brasil independente, demarcando o fato de que a instalação da ordem social competitiva encontra as condições para o seu florescimento após o país se tornar uma nação americana autônoma e liberal em termos político-econômicos.

Experimentais: balanço de uma experiência”, cujo diagnóstico – entre outras constatações acerca das classes secundárias experimentais na avaliação que fazem da experiência realizada entre os anos de 1959 e 1962 nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e o então Distrito Federal (no estado da Guanabara antes da instalação de Brasília) – retoma a inspiração da *Comprehensive School* para o balanço que produzem.

Não se tentou o funcionamento, tão admissível em grandes centros demográficos urbanos, de *grandes escolas médias compreensivas, públicas*, em que se buscasse fomentar, democraticamente, sentimentos de coesão social e expandir, lado a lado, educação geral, programas avançados de matérias acadêmicas, cursos profissionais e largos programas eletivos de habilidades práticas, ao jeito das *comprehensive schools* americanas (Abreu; Cunha, 1963, p. 146, itálicos meus).

Com as devidas proporções, o balanço relatado por Abreu e Cunha (1963) possui pontos de contato importantes com o trabalho de Venn (1970), para um recorte temporal muito próximo: o investimento numa política pública que convertesse o ensino secundário tradicional num Ensino Médio moderno alinhado às perspectivas do desenvolvimentismo industrial; uma mistura desordenada de programas e iniciativas que, por fraca cultura de planejamento educacional, logram êxitos minguidos; e o agravante do caso brasileiro de que “não seria exagero dizer que a posição metodológica do ensino nas classes experimentais teria um atraso de cerca de três décadas em relação a uma teoria pedagógica mais contemporânea do moderno pensamento científico” (Abreu; Cunha, 1963, p. 147). No desfecho desta tese, essa parcial do diagnóstico de Abreu e Cunha (1963) será confrontada com o diagnóstico de Luiz Antônio Cunha (2014) e Henry M. Levin (1978) a respeito de um possível fracasso da modelagem industrial do pensamento educacional nas opções de sua implementação no cenário brasileiro entre 1968 e 1971. Por enquanto, é importante criar essa associação das classes experimentais com a *comprehensive school* para o leitor ter a oportunidade de captar o nexos com o processo da modelagem industrial do pensamento educacional que se forja na década de 1960 também no Brasil, pois as classes experimentais são o primeiro ensaio na direção da escola polivalente.

A *comprehensive school* do universo anglófono é uma página importante para a história da educação ocidental. Ainda que esta tese não tenha por objetivo precípuo fazer uma história comparada entre a *high school* anglofônica e o ensino secundário/médio brasileiro, uma breve digressão sobre as origens da *comprehensive school* pode ser útil para entender e localizar sua função de referência para os propositores da escola polivalente no Brasil.

Copa e Pease (1992) remontam a gênese desse modelo escolar às origens da educação doméstica e confessional dos colonos estadunidenses desde o século XVII, algo demasiado

essencialista. O autor desta tese tende a associar o fenômeno da *comprehensive school* à diversificação da divisão do trabalho social emergente à II Revolução Industrial, o que, em termos históricos, para o caso dos Estados Unidos, o demarcador político-cronológico tem como ponto de fuga a Guerra Civil (ou Guerra da Secessão). Em termos de influxo da renovação da forma capitalista no norte global americano, isso implica dizer a coerção da força de trabalho assalariada (ou ordem social competitiva) dos estados do norte contra o trabalho escravo dos estados do sul do Estados Unidos (Carl, 2012). É no século XIX, sob a pressão da primeira onda do capital monopolista, que se torna possível pensar numa reformulação da diversificação e hierarquização da divisão do trabalho social que atenda ao influxo da industrialização incipiente que chega às Américas, não muito tempo depois dos movimentos de independência das colônias.

A incompatibilidade das reformas educativas igualitárias com a reprodução eficiente do trabalho assalariado para as estruturas ocupacionais do capitalismo monopolista pode ser melhor compreendida examinando o papel da escolarização em termos mais específicos. A análise das funções da escolaridade nas sociedades capitalistas avançadas sugere três papéis inter-relacionados: (1) reproduzir os requisitos de competências para a produção capitalista; (2) reprodução das relações sociais de produção capitalista; (3) reprodução da ideologia da educação como um alocador apropriado de posição ocupacional e uma crença associada de mobilidade social e igualdade através da educação (Levin, 1978, p. 436-437, tradução livre)<sup>15</sup>.

Tomando o exemplo das sociedades desenvolvidas que chegaram, como no caso da América do Norte, a oferecer educação a todos até os 18 anos, a escola elementar e a secundária constituíram-se escolas intelectualmente desambiciosas, destinadas a oferecer uma educação capaz de formar os jovens para o convívio político, social e econômico de uma *sociedade de trabalho competitivo* mas, ao que se acreditava, relativamente singela e homogênea. A criação mais original da sociedade americana nesse campo foi a da *comprehensive school* de nível secundária com a flexibilidade dos seus currículos e a concentração na mesma escola de alunos os mais diversos nas aptidões, nas opções de estudo, na inteligência e nos objetivos escolares (Teixeira, 1963/2004, p. 143, itálicos meus).

Levin (1978) e Anísio Teixeira (1963/2004) constatarem semelhantemente que, “porque estamos entrando em uma fase nova da civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade consequente da sociedade moderna” (Teixeira, 1963/2004, p. 143), a função da escola e da escolarização acompanha a necessidade da “reprodução de *habilidades* [...] reprodução de *relações sociais* [...] e uma *ideologia* educacional como alocadora apropriada e

---

<sup>15</sup> The incompatibility of egalitarian educational reforms with efficient reproduction of wage labor for the occupational structures of monopoly capitalism can best be understood by examining the role of schooling more specific terms. Analysis of the functions of schooling in advanced capitalist societies suggests three interrelated roles: (1) reproduct skill requirements for capitalist production; (2) reproduction of social relations of capitalist production; (3) reproduction of ideology of education as an appropriate allocator of occupational position and a associated belief of social mobility and equality through education (Levin, 1978, p. 436-437).

crença associada de *mobilidade social*” (Levin, 1978, p. 437, tradução livre, itálicos meus). A civilização industrial recruta os seus partícipes num complexo de relações entre *posições sociais*, habilidades, conhecimentos, meios e mediações tecnológicas por meio da escola-escolarização. A *órbita escolar* e sua gravidade atraem a atualização do *modus operandi* da *forma de vida produtiva capitalista* cuja virtude é a competitividade. A *Comprehensive School* anglófona se projeta no campo educacional como o modelo escolar capaz de proporcionar as instâncias de vivências pedagógicas que emulariam as instâncias competitivas da vida real dessa forma de vida produtiva.

Nesse sentido, Copa e Pease (1992) detectam bem o momento a partir de 1830, quando, em seu recrutamento, os jovens estadunidenses começam a ser pensados como aqueles que farão a *integração nacional pelo trabalho*.

A partir da década de 1830, o movimento da escola comum estava surtindo efeito no nível do Ensino Fundamental, com um efeito muito posterior no nível do Ensino Médio. O movimento ocorreu por dentro de uma série de movimentos estatais pela reforma do ensino fundamental, que eram congruentes em tempo e objetivos, movendo-se do Leste para o Oeste em todo o país. Os objetivos eram: (a) educação gratuita para todos, (b) criação de profissionais da educação qualificados e (c) controle estatal sobre as escolas locais. Em essência, foi um compromisso com o uso deliberado da educação como ferramenta de manipulação social e do que era visto como progresso social. A ideia era que todos os jovens fossem educados em matérias e valores comuns para socializar os estudantes às necessidades de uma democracia e de uma economia industrializada (este objetivo centrava-se particularmente nos filhos dos pobres e dos imigrantes, que então provavelmente *não se voltariam contra a instituição escolar*). Isso levou à eliminação da instituição das então chamadas escolas distritais, à classificação etária, à padronização de currículos e testes (Copa; Pease, 1992, p. 5, itálicos meus, tradução livre)<sup>16</sup>.

Com a instituição do *Committee on Secondary School Studies* (Comissão de Estudos da Escola Secundária) em 1892, patrocinado pela *National Education Association* (a mesma patrocinadora do livro do Venn em 1970) – ocasião em que ainda se verifica a importância das tradicionais *grammar schools* para o acesso às universidades estadunidenses –, não se percebe uma inclinação acentuada para o fortalecimento de uma escola com currículos vocacionais, mas tem-se início um movimento para se pensar a *terminalidade* da escola média. Essa comissão

---

<sup>16</sup> Starting in the 1830s, the common school movement was taking effect at the elementary school level, only to have a much later effect at the high school level. The movement occurred as a series of state movements for the reform of elementary education, which were congruent in time and goals moving from East to West across the country. The goals were: (a) free education for all, (b) creation of a trained educational profession, and (c) state control over local schools. In essence, it was a commitment to deliberate use of education as a tool for social manipulation and what was seen as social progress. The idea was for all young people to be educated in common subjects and values to socialize students to the needs of a democracy and industrialized economy (this goal was particularly focused on the children of the poor and of immigrants, who were then not likely to be attending school). It led to elimination of institution for the then-called district schools, agegrading, to standardized curricula and tests (Copa; Pease, 1992, p. 5).

prossegue nos anos seguintes aprofundando tais questões: em 1918, num dos seus relatórios, a ideia de reorganizar o ensino secundário aparece mais bem acabada: "o Ensino Médio deve ser *determinado pelas necessidades da sociedade a ser atendida, pelo caráter dos indivíduos a serem educados e pelo conhecimento da teoria e prática educacional disponíveis*". Esse relatório defendia a noção de uma escola secundária abrangente, anteriormente chamada de escola secundária composta ou cosmopolita, que abarcava "todo o currículo em uma *unidade unificada*" (Copa; Pease, 1992, p. 7, 9, itálicos meus, tradução livre).

Uma diferença significativa vista na recomendação do Comitê em relação ao passado, no que diz respeito aos requisitos de admissão à faculdade, foi considerar a qualidade e a profundidade do ensino como mais importantes do que a disciplina. A proposta estabeleceu um sistema eletivo limitado e abriu o currículo do Ensino Médio para disciplinas modernas (por exemplo, ciências, história, inglês). A principal reação a essas recomendações veio dos classicistas, que se sentiram ameaçados em termos de suas disciplinas (por exemplo, latim, grego) e das consequências em favorecer a utilidade em detrimento da cultura. É apropriado recordar o contexto do ensino secundário a essa altura: o Comitê provavelmente acreditava que a escola secundária continuaria a ser o campo de formação da elite, que era parte integrante do ensino superior e que não era uma instituição para as massas (as instituições de formação elementar e profissional deveriam servir este propósito). Mesmo assim, a principal preocupação do Comitê parecia ser estabelecer padrões de programas para que os graduados de suas boas escolas secundárias pudessem ser prontamente admitidos nas faculdades, se os alunos assim o desejassem (Copa; Pease, 1992, p. 7, tradução livre)<sup>17</sup>.

Novamente, a exemplo do que fora mencionado por Proffitt (1925) e Kreysing (2001), Copa e Pease (1992) indicam que a escolarização que se adapta à forma de vida do capitalismo monopolista se preocupa com a *escola pública* direcionada, principalmente, para os pobres e imigrantes como o fator de integração dos valores "comuns e democráticos da sociedade industrializada". A *escola comum* estaria para os *valores comuns* assim como a *ética para o trabalho* está para a *democracia*, o mínimo múltiplo comum da competitividade. Essa fórmula *abrangente* da escolarização prometia envolver, abranger, *compreender* a juventude secundarista estadunidense de forma que em suas mãos e mentes não houvesse lugar e tempo para se ocuparem com o desencantamento que se hasteava no Ocidente no pós-guerra. A classe

---

<sup>17</sup> A significant difference with the past regarding college admission requirements seen in the Committee's recommendation was to consider the quality and depth of instruction as more important than subject matter. Their proposal established a limited elective system and opened the high school curriculum to modern subjects (e.g., science, history, English). Major reaction to these recommendations came from the classicists who felt threatened in terms of their subjects (e.g., Latin, Greek) and the consequences of favoring utility over culture. It is appropriate to remember the context of the high school at this time: the Committee probably believed that the high school would remain the training ground of the elite, that it was an integral part of higher education, and that it was not an institution for the masses (elementary and vocational training institutions were to serve this purpose). Even so, the committee's primary concern seemed to be to set up program standards so that graduates of their good high schools could be readily admitted to colleges if the students so chose (Copa; Pease, 1992, p. 7).

trabalhadora não é mencionada como uma força social orgânica nos Estados Unidos, diferentemente do que acontece no Reino Unido. O trabalho e o trabalhador na versão *compreensiva* estadunidense são costumeiramente mencionados como unidades autônomas e fragmentadas indicadas por equivalentes como: os pobres, os imigrantes, *hands of work*... o que reforça o caráter da *individualidade*, singularidade necessárias para o fomento de uma *ordem social competitiva* dentro de uma *ordem de valores sociais comuns*. O que parece uma antinomia, na verdade, é lógica funcional: o papel da escola é fomentar as aptidões vocacionais e apresentar as opções laborativas; fora da escola cada indivíduo fará por si, com o próprio esforço, a trajetória que escolher.

Enfim, e o mais importante, Copa e Pease (1992) indicam as raízes da modelagem industrial do pensamento educacional, e como este pensamento está por trás da *comprehensive school*, e, acessoriamente por trás da escola polivalente brasileira (interesse desta tese) na segunda metade do século passado.

O movimento de orientação vocacional começou por volta de 1906 com Frank Parsons (citado por Church & Sedlak, 1976), cuja ideologia de engenharia social pode ser vista em sua afirmação: "A vida pode ser moldada em qualquer forma concebível. Esboce suas especificações para o homem... e se você me der o controle do ambiente e tempo suficientes, vestirei seus sonhos de carne e osso" (p. 307). Dado o conteúdo histórico de um compromisso predominante com a eficiência social e o contexto em que a maior parte do ensino profissional se desenvolvia em instituições separadas do ensino secundário, a Comissão para a Reorganização do Ensino Secundário foi nomeada para definir uma nova direção e quadro para o Ensino Médio – *entra em cena a escola abrangente* (Copa; Pease, 1992, p. 9, tradução livre, aspas do original, itálicos meus)<sup>18</sup>.

Atravessando o Atlântico e chegando ao continente europeu, ainda no universo anglófono, encontra-se Brian Simon, historiador britânico que fará um relato importante da escolarização média a partir do *1944 Education Act* em seu país. Filiado ao Partido dos Trabalhadores inglês (*Labour Party's*), o historiador e ativista político foi um grande defensor e divulgador da *comprehensive school* na Inglaterra.

Brian Simon foi, por consenso, o mais importante historiador da educação produzido na Grã-Bretanha ao longo do século passado. Ele publicou um grande conjunto de trabalhos a partir da década de 1950, continuando através de um contexto educacional,

<sup>18</sup> The vocational guidance movement began about 1906 with Frank Parsons<sup>18</sup> (cited in Church & Sedlak, 1976), whose social engineering ideology can be seen in his statement, "Life can be moulded into any conceivable form. Draw up your specifications for man...and if you will give me control of the environment and time enough, I will clothe your dreams in flesh and blood" (p. 307). Given the historical content of a prevalent the commitment to social efficiency, and the context that most of vocational education was developing in institutions separate from the high school, the Commission on the Reorganization of Secondary Education was appointed to lay out a new direction and framework for secondary education - enter the *comprehensive high school* (Copa; Pease, 1992, p. 9).

social e político em rápida mudança até o início do século XXI. Sua principal obra histórica, pela qual ele é mais conhecido, é uma história da educação na Grã-Bretanha desde 1780, em quatro volumes, dos quais o primeiro volume foi publicado em 1960 e o último em 1991 (Simon 1960, 1965, 1974, 1991) (McCulloch, 2011, p. 80, tradução livre)<sup>19</sup>.

É no volume *Education and Social Order, British Education since 1944* (1999) e em *The evolution of the Comprehensive School 1926-1972* (2007), em coautoria com David Rubinstein, que esta tese encontra o “eco” da modelagem da escola polivalente que entre os anos de 1968 e 1971 são implantadas no Brasil, como oportunamente será melhor analisado. O modelo da *Comprehensive School* britânica se expande na Inglaterra no governo trabalhista sob o comando do primeiro-ministro Harold Wilson<sup>20</sup> entre 1964 e 1970, enquanto no Brasil, sob a égide do golpe militar, no mesmo intervalo temporal, a Diretoria do Ensino Secundário (DES), posteriormente reformulada para Departamento do Ensino Médio pelo Decreto n. 66.967, de 27 de julho de 1970 (Brasil, 1970), sob a gerência do professor Gildásio Amado, experimenta as variações desse modelo escolar sob várias denominações.

Gildásio Amado se volta para a “modernização” do ensino secundário; os planos das ações da Campanha entre o final de 1964 e os últimos anos da década refletem a orientação do ensino para o que esse diretor nomeia em dois tempos de Ginásio Moderno e Ginásio Orientado para o Trabalho, Ginásio Polivalente (Oliveira, 2019, p. 92, aspas do original).

A segunda gestão de Gildásio Amado tem como núcleo de ação o assentamento dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs) (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1965, p. 9) que até o ano de 1971 vão praticamente assumir o lugar do ensino secundário no país sob o pretexto de que “nada têm a ver com escolas profissionais os ginásios orientados ao trabalho. Se para a uma minoria é um curso de transição para o superior, para a grande maioria é ele um curso final” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1965, p. 3) (Rosa; Oliveira; Daros, 2020, p. 84, aspas do original).

O modelo britânico apresentado por Simon (1999, 2007) no contexto da política do governo do *Labour Party* se contrapunha a três características cristalizadas na educação inglesa

<sup>19</sup> Brian Simon was by common consent the most significant historian of education produced in Britain over the past century. He published a very large corpus of work from the 1950s onwards, continuing through a rapidly changing educational, social and political context into the early twenty-first century. His key historical work, for which he is most widely known, is a four volume history of education in Britain since 1780, of which the first volume was published in 1960 and the final one in 1991 (Simon 1960, 1965, 1974, 1991) (McCulloch, 2011, p. 80).

<sup>20</sup> Em matéria traduzida do *Observer*, jornal britânico, no dia 20 de outubro de 1963 no *Jornal do Brasil*, há a cobertura da posse do primeiro-ministro Haroldo Wilson no Parlamento Britânico. Entre os destaques da reportagem sobre a plataforma do *Labour Party*: *O Trabalho e a Revolução Científica* está o desafio da educação frente à escola compreensiva. (Jornal do Brasil, *O novo trabalhismo britânico*, 20 out. 1963, p. 3. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015\\_08&Pesq=%22escola%20compreensiva%22&pagfis=45446](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&Pesq=%22escola%20compreensiva%22&pagfis=45446))

desde o início do século XX: 1 - superseletividade por diferenciação social, 2 - realizada pelos *11+ exams (eleven plus exams)*<sup>21</sup>, 3 - que por consequência dificultavam a entrada e a permanência dos filhos das classes trabalhadoras no ensino elementar.

O cenário no qual o *1944 Education Act* emerge é o ano que antecede o fim da Segunda Grande Guerra. A tarefa dessa lei educacional britânica era não apenas a de normatizar e normalizar o ensino nacional, mas também de reconstruí-lo dos escombros da guerra. Ousa-se dizer que não reconstruir a educação somente, mas o próprio país por meio da educação.

Se a guerra promoveu exigências tecnológicas, que por sua vez sublinharam as deficiências educativas, também trouxe à tona aspectos humanos facilmente desconsiderados em tempos de paz. Quando se exige aos homens (e às mulheres) que morram pelo seu país, surge necessariamente a ideia de que um país pelo qual vale a pena morrer também deve valer a pena viver – não apenas para os poucos afortunados, mas para todos os cidadãos (Simon, 1991, p. 35, tradução livre)<sup>22</sup>.

O compreensível desencantamento provocado pelo horror das guerras e o medo da naturalização da violência e do fascismo pelas gerações que iniciavam sua vida humana e estudantil naqueles tempos fariam com que a legislação educacional refletisse o esforço por uma recomposição social de um nacionalismo liberal. O exercício das premissas do liberalismo econômico nos limites do imaginário nacional exorcizado da tendência do pensamento único de inclinação totalitária, condizente com a democracia republicana anglo-saxônica em vista de sua manutenção entre as gerações futuras.

---

<sup>21</sup> *Eleven Plus Exams* ou *11+ Exams* são os testes, aplicados por algumas escolas britânicas até os dias de hoje, para a seleção dos alunos concluintes da escola primária candidatos à escola secundária por volta dos 11 anos de idade. Evoluiu depois de 1944 como um meio de determinar em qual dos três tipos de escola secundária – *grammar*, *technical*, ou *modern school* – uma criança deveria continuar sua educação. Originalmente os 11+ excluía os candidatos malsucedidos da escola que os prepararia para a entrada na universidade, a *grammar school*. Após o surgimento das *comprehensive schools* não seletivas entre as décadas de 1950 e 1960, a importância dos 11+ na determinação de quem poderia entrar nas universidades diminuiu. a seleção previa também que os alunos fossem transferidos do Ensino Médio moderno para as escolas primárias aos 13 anos, se seu progresso merecesse tal mudança, ou fizessem um curso adicional de dois anos de preparação para os exames de admissão na universidade. Os 11+ têm sido duramente criticados por determinar aos 11 anos o futuro escolar da criança, um fator decisivo em suas perspectivas vocacionais; também foram acusados de substituir a barreira social criada pelo pagamento das mensalidades escolares por uma “elite educacional” conservadora que temia perder sua distinção social com a democratização e planificação do ensino secundário inglês. Outros contestam, no entanto, que a prática de *streaming* (rastreamento, sondagem vocacional) nas escolas abrangentes tenha uma tendência elitista semelhante. A crítica contrária mais efetiva aos 11+ surgiu quando pesquisas educacionais demonstraram que ele era ineficiente e colocava uma grande proporção de alunos no tipo errado de escola. VERBETE *Eleven-Plus British Examination*. In: *Britannica, Dictionary*. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/eleven-plus>. Acesso em: 28 ago. 2022. (tradução livre)

<sup>22</sup> If war promoted technological demands, which in turn underlined educational deficiencies, it also brought to the fore human aspects too readily disregarded in peace time. When men (and women) are required to die for their country, the thought necessarily arises that a country worth dying for must also be worth living in - not merely for the fortunate few but for all citizens (Simon, 1991, p. 35).

Esse cenário posto no imediato pós-guerra se complexifica nas décadas seguintes com as disputas políticas nacionais internas e internacionais no desenho geopolítico da Guerra Fria. Após a dissolução da coalizão partidária no Parlamento inglês entre conservadores e trabalhistas encabeçada por Winston Churchill, primeiro-ministro britânico aliado aos Estados Unidos contra o *Reich* nos anos da guerra, a polarização partidária entre o Partido Conservador (*Tory*) e o Partido Trabalhista (*Labour Party*) se volta para a disputa política em torno do campo da educação. Os *Tories* representam a parcela da sociedade britânica que se preocupa em recompor o passado inglês anterior à Segunda Guerra, fazendo resistência à gratuidade e universalidade de ensino elementar (o que cobre as idades dos 5 aos 18 anos); o *Labour Party* reivindica exatamente o contrário, sob a alegação de que o modelo tradicional que persistiu até o início dos anos 1960 era discriminatório, especialmente em relação aos filhos das classes trabalhadoras. Nesse ponto entra em cena o ensino secundário (Simon, 1991; Rubinstein; Simon, 2007; Gillard, 2018).

Se o *1944 Education Act* tem o mérito de projetar a reconstrução nacional britânica pela educação, simultaneamente providencia a manutenção da ordem social pela estratificação do ensino secundário. A implantação e difusão das *comprehensive schools* britânicas foram objeto de uma batalha política longa e acirrada entre os *Tories* e o *Labour Party*. O *1944 Education Act* institucionalizou a *secondary education* sob o polêmico formato tripartite: *grammar, technical and secondary modern schools*. As *grammars schools*, um correlato britânico do modelo do ensino secundário humanístico praticado no Brasil pela reforma Capanema nos anos 1940, gozavam do prestígio das camadas aristocráticas inglesas, por razões igualmente parecidas às das camadas abastadas brasileiras: o verniz clássico das letras gregas e latinas que compunham o currículo e a eficácia da distinção social auferidas pela seletividade do ingresso do aluno.

A tradição alternativa de educação pública, que conduziu ao princípio do ensino secundário para todos, permaneceu relativamente fraca. Basta comparar o simples pensamento de classe das notas recomendadas pela Comissão Taunton com os relatórios Hadow, Spens e Norwood, e os efeitos práticos da Lei da Educação de 1944, para ver a continuidade essencial, apesar das mudanças na economia, de um padrão de pensamento extraído de uma sociedade de classes rígida, com a classificação por nascimento levando à ocupação, e então assimilado a uma sociedade em mudança, com um novo sistema de classificação (Williams, 1961, p. 171, tradução livre)<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> The alternative tradition of public education, which led to the principle of secondary education for all, has remained relatively weak. One has only to compare the simple class thinking of the Taunton Commission's recommended grades with the Hadow, Spens, and Norwood reports, and the practical effects of the 1944 Education Act, to see the essential continuity, despite changes in the economy, of a pattern of thinking drawn from a rigid class society, with its grading by birth leading to occupation, and then assimilated to a changing society, with a new system of grading (Williams, 1961, p. 171).

A concepção da escola secundária tripartite inglesa pressupunha uma “divisão natural” das habilidades e competências dos jovens, materializada nos *11+ exams (eleven plus exams)*, divisão que refletiria a estrutura social a ser reproduzida pelo sistema escolar.

A Nova Educação Secundária (1947), como foi chamada, resumiu mais uma vez as teorias do Comitê Norwood sobre os três tipos de mente e enfatizou a necessidade dos três tipos de escola correspondentes. Esse panfleto representava claramente as opiniões do Ministério durante um período considerável, e foi reimpresso inalterado até 1958 (Rubinstein; Simon, 2007, p. 36, tradução livre)<sup>24</sup>.

O mais provável é que uma variedade de instituições, neste período de crescimento, resolvesse os problemas das capacidades e interesses variados sob a classificação grosseira dos dois ou três “tipos de mente”, seguida por deixar um grande “tipo” entregue à própria sorte (Williams, 1961, p. 176, tradução livre, aspas do original)<sup>25</sup>.

Deveria haver três tipos de escolas: *grammar schools, technical schools and secondary modern schools*, porque naturalmente as crianças dispunham de “três tipos de mente”. Uma verdadeira ideologia da tripartição para adequar a escola secundária a uma organização social estruturada sobre um antigo e rígido padrão social hierárquico (Simon, 1991; Rubinstein; Simon, 2007; Gillard, 2018).

O principal conjunto de argumentos apresentados fundamentou a proposta de reestruturação do ensino secundário em escolas clássicas, técnicas e modernas ancoradas na natureza da criança. Alguns (poucos) são capazes de pensamento abstrato e interessados em ideias, em “aprender por si só” – as escolas secundárias clássicas deveriam ser fornecidas para estes. Outros (também poucos) estavam mais interessados e adeptos da aplicação de ideias em tecnologia – para estes deveriam existir escolas técnicas (seletivas). A grande maioria, porém, preocupava-se mais com as atividades práticas e com o ambiente imediato – para estes deveria ser concebido o novo tipo de secundário 'moderno'... Cada um dos três tipos de escola era necessário para 'combinar' com a natureza da criança (Simon, 1991, p. 61, tradução livre, aspas do original)<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> The New Secondary Education (1947), as this was called, once more summarised the Norwood Committee's theories about the three types of mind, and stressed the need for the corresponding three types of school. This pamphlet clearly represented the Ministry's views over a considerable period, and was reprinted unaltered as late as 1958 (Rubinstein; Simon, 2007, p. 36).

<sup>25</sup> A variety of institutions, at this period of growth, is more likely to meet the problems of varying capacity and interest than the crude grading of two or three 'types of mind', followed by leaving one large 'type' to its own devices (Williams, 1961, p. 176).

<sup>26</sup> The main set of arguments offered grounded the proposed restructuring of secondary education – into grammar, technical and modern schools – in the nature of the child. Some (a few) are capable of abstract thought and interested in ideas, in “learning for its own sake” – for these grammar schools should be provided. Others (also a few) were more interested and adept at the application of ideas in technology – for these there should be (selective) technical schools. The great majority, however, were more concerned with practical activities and the immediate environment – for these the new type of secondary ‘modern’ should be designed... Each of the three types of the school were needed to ‘match’ the nature of the child (Simon, 1991, p. 61).

Brian Simon resume nesse excerto o espírito que movia a tripartição da educação secundária britânica que se instalara no pós-guerra. Essa concepção de escola havia sido formalizada no *Norwood Report* de 1943, um entre muitos dos relatórios que se sucedem na reforma educacional nos anos da reconstrução. A *grammar school* é pensada para o tipo-ideal do jovem aluno interessado em *aprender por si mesmo*; que pode *entender um argumento* ou *seguir um raciocínio* concatenado; que se interessa em *organizar causalidades* tanto no plano da abstração humana quanto no mundo material; que se preocupa em *saber como as coisas vieram a ser como são*, é *sensível à linguagem como expressão do pensamento*, a uma série de experimentos que justificam um princípio e à prova como demonstração evidente e precisa do método (Gillard, 2018).

A escola técnica seria para o aluno cujos interesses e habilidades encontrem correspondências no campo da ciência ou da arte aplicada. O jovem desse segmento, além do grande interesse nessa direção, dispõe das qualidades mentais necessárias para realizá-las. Muitas vezes ele demonstra possuir uma *pré-visão* das complexidades de mecanismos técnicos, enquanto as sutilezas da construção da linguagem lhes são demasiado melindrosas (Gillard, 2018).

Quanto à maioria das crianças, as que seriam destinadas às escolas secundárias modernas, o *Norwood Report* é contundente em avaliá-las como os alunos que lidam mais facilmente com coisas concretas que com ideias. Esses alunos podem ter alguma habilidade, mas sempre será no reino dos fatos; estão interessados nas coisas como imediatamente são: processos ou o lento deslinde de causalidades ou movimentos provocam-lhes pouca atratividade ou curiosidade (Gillard, 2018).



**Figura 2.** Recorte da matéria “Escola Secundária para todos” publicada no Brasil, no Suplemento de Educação do jornal *Diário de Notícias* de 24 de março de 1963

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023

No pequeno trecho da matéria “Escola Secundária para todos”<sup>27</sup> publicada no Brasil, no Suplemento de Educação do jornal *Diário de Notícias* de 24 de março de 1963, o professor Brian Simon fala aos brasileiros sobre o aspecto segregatório da escola secundária britânica. Esse é um registro importante para pontuar a discussão das características e função social da escola secundária/média presente no debate público inglês e brasileiro na ocasião. Algo de estratégico, obviamente, mas também sintomático para as impressões do ensino secundário anglófono sobre o professor Gildásio Amado, o reformador brasileiro do ensino secundário entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, como será mais profundamente abordado no fim deste capítulo.

A *Comprehensive School* partia do princípio de que a vocação da criança ou do jovem não podia *ser decidida antes* de ela adentrar ao ensino secundário, mas poderia ser rastreada (*streaming*) durante o transcurso desse ensino; a escolha do que *ser e fazer* lhe pertencia e não ao determinismo dos *11+ exams*. O ensino deveria ser comum, universal, no sentido de que o mesmo tipo de escola deveria ser oferecido pelo Estado ostensivamente a todas as crianças, de todas as classes sociais, de ambos os sexos, de forma equânime; deveria ser público, gratuito e planejado. O currículo deveria prever uma parte com um núcleo comum (ensino da língua nativa, língua estrangeira, ciências e matemática) e uma parte diversificada, flexível (ensino de atividades práticas e artes) com a qual o aluno *individualmente* encaminharia seu desenvolvimento pessoal e intelectual, e pela qual a escola avaliaria suas aptidões, habilidades e competências com o fim de orientar o seu futuro vocacional (Simon, 1991; Rubinstein, Simon, 2007; Gillard, 2018).

---

<sup>27</sup> Trata-se de um longo trecho transcrito no jornal da recém-lançada, no Brasil, tradução de *Escola Secundária para todos*, de Brian Simon, pela Editorial Vitória em 1961. Não foi possível até a data da escrita deste texto localizar algum exemplar desta obra no Brasil. A nota da chegada do livro pode ser encontrada em *O Jornal*, do Rio de Janeiro, em 14 de junho de 1961: “Escola Secundária para Todos, de Brian Simon (Ed. Vitória). Análise em profundidade dos problemas educacionais modernos, com um ataque frontal ao uso dos testes de inteligência. O autor, professor da Universidade de Leicester (Inglaterra) defende a adoção da ‘escola compreensiva’. Ao volume foi acrescentado um estudo sobre psicologia e educação. Prefácio dos professores G.C.T Giles e Paschoal Lemme (tradutor). 182 p.” (*O Jornal*, Novidades na área das traduções, 14 jun. 1961. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523\\_06&pesq=%22escola%20compreensiva%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=14642.](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_06&pesq=%22escola%20compreensiva%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=14642.))

**Quadro 1.** Expansão das *Comprehensive Schools* na Inglaterra entre 1950 e 1973

Year	1950	1955	1960	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973*
Number of schools	10	16	130	262	387	507	748	960	1145	1373	1591	1825*
Percentage of secondary-school population in comprehensive schools	0.3	0.6	4.7	8.5	11.1	14.4	20.9	26	31	38	44*	48*

Fonte: Rubinstein; Simon (2007, p. 110).

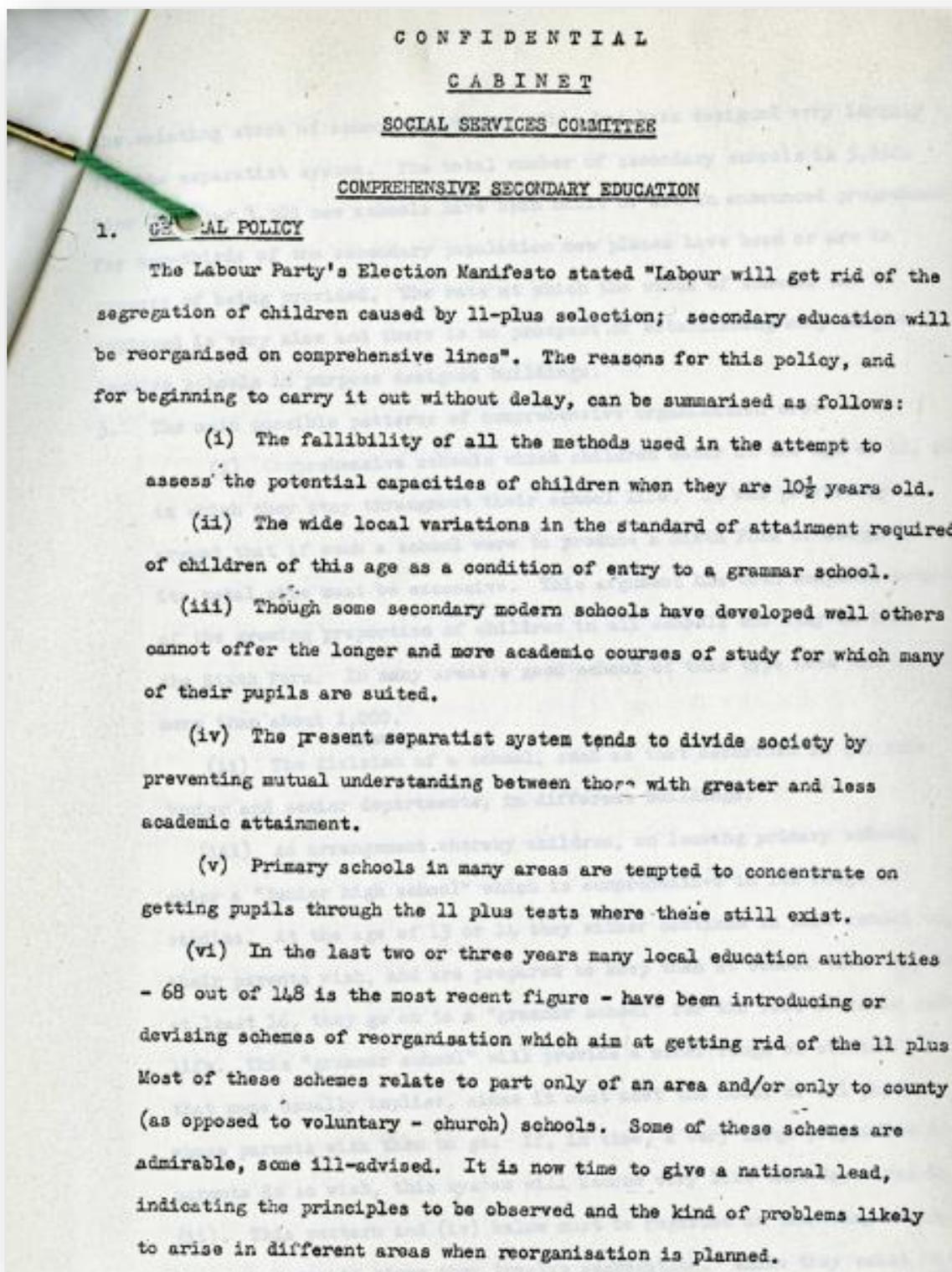
O *Labour Party* encampou o projeto da *Comprehensive School* por julgar sua concepção mais compatível com uma sociedade *democrática* e *igualitária*, na qual a oportunidade da educação secundária alcançasse a maior parte possível da população em idade escolar para esse nível de formação, e que essa *oportunidade escolar* se convertesse em *oportunidade social*, nos moldes britânicos da segunda metade do século XX. O visível crescimento representado no Quadro 1 reflete não apenas o empenho do governo trabalhista inglês, como também uma correspondente *aposta social* no modelo pelos súditos da Coroa.

A ideia de que a escola é um ponto de integração nacional num projeto de reconstrução nacional parece ter sido absorvida pelas famílias das crianças inglesas. O crescimento exponencial a partir dos anos 1960 é expressivo. É possível conjecturar como isto pode ter impactado em 1968 os movimentos estudantis, visto que se consegue apurar o efeito relativo entre o início e o fim da década para essa geração que transita da escola tradicional para a escola compreensiva (a mudança das abordagens pedagógicas e metodológicas) com a massificação do ensino secundário, especialmente entre a clientela das classes trabalhadoras. Por se tratar de um projeto político educacional, não passaria sem críticas, como seria de se esperar.

As elites inglesas vão se ressentir da perda do prestígio da escola secundária *grammar school*. Em contraparte, os estudiosos da educação vão apontar para a fragilidade do *streaming* (no Brasil, receberá o nome de *sondagem vocacional*), acusando-o de mascarar o mesmo tipo de segregação que se praticava no modelo tripartite. Para algumas dessas e outras críticas, Rubinstein e Simon (2007) responderão que as escolas abrangentes não foram instituídas para criar a fórceps uma sociedade igualitária, mas para *criar oportunidades educacionais planejadas* de forma massiva para o maior número de crianças anteriormente excluídas de forma sistemática pelos 11+ da educação secundária. A seleção por *streaming* seria passível de ser modificada, aprimorada concomitante à abolição de escolas segregativas para grupos rotulados de crianças, de forma a reduzir a diferenciação e ampliar a democratização “para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais para dominar conhecimentos e

habilidades e desenvolver seus talentos e interesses” (Rubinstein; Simon, 2007, p. 127, tradução livre).

**Figura 3.** Fac-símile do extrato das notas de política do comitê do governo trabalhista sobre a criação de escolas abrangentes (ED 147/826)



Fonte: The National Archives, United Kingdom, 2022. Disponível em: <https://www.nationalarchives.gov.uk/wp-content/uploads/2014/03/ed147-8261.jpg>. Acesso em: 7 set. 2022.

Transliteração<sup>28</sup> da Figura 3:

### POLÍTICA GERAL

O Manifesto Eleitoral do Partido Trabalhista declara: “*O Partido Trabalhista vai eliminar a segregação de crianças causada pela seleção dos 11+; o ensino secundário será reorganizado em linhas abrangentes*”. As razões para esta política, para começar a executá-la sem demora, podem ser resumidas da seguinte forma:

(i) A falibilidade de todos os métodos utilizados na tentativa de avaliar as capacidades potenciais das crianças aos 10 anos e meio.

(ii) As amplas variações locais no padrão de desempenho exigido das crianças dessa idade como condição de entrada na escola secundária clássica.

(iii) Embora algumas escolas secundárias modernas tenham se desenvolvido bem, outras não podem oferecer os cursos de estudo mais longos e acadêmicos para os alunos para as quais foram selecionados.

(iv) O atual sistema separatista tende a dividir a sociedade ao impedir conciliação entre aqueles com maior e menor desempenho acadêmico.

(v) As escolas primárias em muitas áreas são tentadas a concentrar-se apenas em fazer os alunos passarem pelos 11+, onde ainda existem.

(vi) Nos últimos dois ou três anos, muitas Autoridades Educativas Locais – 68 de 148 é o número mais recente – introduziram ou conceberam esquemas de reorganização que visam abolir os 11+. A maioria desses esquemas refere-se apenas a uma parte de uma área e/ou apenas a escolas municipais (em oposição às escolas voluntárias/igrejas). Alguns desses esquemas são admiráveis, outros imprudentes. Agora é hora de uma liderança nacional indicar os princípios a serem observados e os tipos de problemas que podem surgir em diferentes áreas quando a reorganização for planejada. (transliteração livre, itálicos meus)

Esse panfleto programático eleitoral do *Labour Party* deixa evidente a *comprehensive education* como bandeira de primeira ordem da reforma educacional que o governo trabalhista encamparia ao assumir a liderança do Parlamento inglês na década de 1960; a par desse movimento pela modernização do ensino secundário/médio no norte global, no Brasil a

---

<sup>28</sup> A opção por usar o termo *transliteração* no lugar de *tradução* para este documento específico é uma forma de chamar a atenção do leitor brasileiro para a dificuldade encontrada pelo pesquisador em transpor as fronteiras da língua e da linguagem sem algum risco, ou sem algum comprometimento da tradução, que exige, além do reconhecimento dos contextos de produção e usos, alguma criatividade.

Diretoria do Ensino Secundário (DES), sob os auspícios da Agência de Ajuda Internacional dos Estados Unidos (Usaid), e sob a condução do professor Gildásio Amado, vislumbra no modelo da *Comprehensive School* anglófona a inspiração para a reforma da escola secundária brasileira. Uma das estratégias foram as viagens de reconhecimento das políticas e concepções pedagógicas de outros países, e a divulgação das ações da DES e de sua gestão nos meios de comunicação à disposição na ocasião, predominantemente o jornal impresso.

Figura 4. Recorte da matéria “Amado: ‘ensino médio é prioritário’”, no jornal *Diário de Notícias* de 5 de janeiro de 1967

**AMADO: “ENSINO MÉDIO É PRIORITÁRIO”**

**Diário Escolar**  
EDUCAÇÃO E CULTURA • JORNAL UNIVERSITÁRIO DE 1913

**MEC CONVOCA SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO**

Uma Conferência Nacional de Secretários de Educação e Cultura, com a presença dos responsáveis pelos programas educativos nos Estados, Territórios e Distrito Federal, foi convocada pelo Ministério da Educação e Cultura, para o período entre 10 e 13 do corrente, em Brasília, a fim de se traçar uma linha de ação de responsabilidade solidária

a intenção de conhecer de perto as iniciativas estaduais, territoriais e da capital do país nas áreas da educação e cultura, o grau de aproveitamento verificado nos planos executados em 1966 e os meios mais adequados para se aumentar a assistência técnica às diversas unidades federais.

REALIZAÇÕES

**LICEU FRANCO-BRASILEIRO**  
LARANJEIRAS, 13 e 15  
Admissão Intensivo Gratuito  
15 DE DEZEMBRO A FEVEREIRO  
Matriculas Abertas Para Todos os Cursos  
Maternal e Jardim em 2 Turnos  
Pré-Primário — Primário — Ginásio e Colegial  
3º Colegial diversificado com os cursos:  
Bahiano — F N — Carlos Chagas.  
Condução Própria.

**A IGUALDADE**

Durante sua fala ao «Diário Escolar», lembrou, ao se referir à igualdade de direitos que deveria regular o ensino: «Nos países como o Brasil, em via de desenvolvimento, as contingências nos obrigam a sacrificar uma parte deste princípio, em benefício de metas impostas pelas exigências imediatas. Acrescentam, em sua análise: «Todos vemos a prioridade da educação de grau médio, como base para o de-

«O ensino médio no país cresce, desordenadamente e precisamos equacioná-lo dentro de plano global»

A CRESCENTE procura de vagas no ensino médio, em todo o país, é uma das maiores preocupações da Diretoria do Ensino Secundário, que está concentrando esforços no sentido de encontrar uma fórmula que solucione este problema e, paralelamente, a expansão do ensino de grau médio, pois ele almeja o desenvolvimento econômico e social, acrescentou ainda, ressaltando: essa expansão, entretanto, deve ser orientada por um planejamento global, levando em conta os recursos disponíveis e os objetivos desejados.

mente, de novas diretrizes ao ensino e para isto contamos com vários aspectos da Lei de Diretrizes e Bases que abriu novas perspectivas, como frisou o professor Gildásio Amado: «É prioritária, nos países subdesenvolvidos, a participação na regulamentação e orientação do ensino de órgãos colegiados, os Conselhos de Educação».

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023

O processo de modernização do ensino secundário/médio no Brasil é amplamente documentado por esse meio de comunicação nas décadas de 1950 e 1960. Para poder dimensionar a frequência desse assunto nos jornais da ocasião, a consulta pelo termo “ensino secundário” na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional para os anos 1950 retorna o resultado de 19.088 ocorrências em 373 acervos; nos anos 1960, resulta em 11.881 ocorrências em 263 acervos. Se o termo consultado muda para “ensino médio” para as mesmas décadas, o portal de periódicos retorna 6.573 ocorrências para os anos de 1950 em 373 acervos e 18.696 ocorrências em 263 acervos para a década de 1960. Esses números não são casuais, primeiramente porque a pesquisa pelo termo feita pelo critério da relevância inclui as redundâncias da ocorrência do termo e não classifica o contexto da ocorrência (se se trata de uma matéria de variedades, análise política, ou mesmo uma propaganda). Neste caso, a relevância da ocorrência do termo é ratificada pela sua presença em mais de uma esfera social, não apenas à reservada à análise das políticas educacionais. Outro dado interessante que as

ocorrências demonstram é como entre uma década e outra o termo *ensino secundário* cede espaço para o termo *ensino médio*, o que, mais uma vez, corrobora um dos eixos desta tese: a mudança do sentido (semântica) terminológico do que se concebia como *ensino secundário* vai sendo subsumido por *ensino médio*. Isso explicita que essa dinâmica é historicizada e historicizável; que essa transição semântica permite rastrear tal processo de modernização, reforma, disputa de sentidos, e a assunção de alguma forma hegemônica de sentido.

Do pequeno recorte anterior, a notícia apresenta as linhas gerais da preocupação do então diretor da DES, Gildásio Amado, em relação à reformulação do ensino secundário, bem como a premente necessidade de uma planificação das características do ensino médio, naquele momento sob a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDBEN). Tal planificação, além de se nortear por essa lei, privilegiaria o *planejamento* e a articulação entre o governo federal e os governos estaduais: “assistimos a um crescimento descoordenado, sem planejamento; é um crescimento puro e simples” (Amado, *Ensino médio é prioritário*, Diário de Notícias, 1967 p. 13), uma frustração semelhante à declarada por Venn, apontada anteriormente.

O *Diário de Notícias* é de longe o grande mobilizador da pauta educacional entre a opinião pública na ocasião. A editoria desse jornal demonstrou grande interesse em publicar a discussão e ouvir vozes diversas sobre o tema Educação, tornando-se para a pesquisa acadêmica posterior uma fonte a ser considerada. Mesmo após a deflagração do golpe em 1964 e o uso do poder de polícia do governo militarizado sobre os meios de comunicação, esse periódico ainda conseguiu manter a pauta educacional em evidência, ainda que sob pena de não poder contar com alguns colaboradores de outrora, silenciados pelo governo do regime militarizado.

**Figura 5.** Recorte da matéria “Suplemento reúne educadores no *Diário de Notícias*”, no *Diário de Notícias* de 19 de agosto de 1962



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023

Nesse pequeno recorte, o *Diário de Notícias* celebra a reunião de nomes de peso para a discussão educacional no país logo após a publicação da LDBEN, um evento que recebeu uma importância distintiva para a editoria do jornal. A lista não é pequena: constam nomes como os de Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Nair Fortes Abu-Merhy; autores com os quais a pesquisa em educação recorrentemente se encontrava. Freqüentador assíduo das páginas dos jornais, o professor Gildásio Amado, também presente à reunião indicada, viaja, em nome do MEC e da DES, em busca de inspiração para a reforma do ensino secundário que pleiteia para o Brasil. O seu alvo eram as *Comprehensive Schools* anglófonas.

**Figura 6.** Recorte da matéria “Gildásio foi conhecer a Escola Compreensiva”, no jornal *Diário de Notícias* de 17 de agosto de 1967



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023

**Figura 7.** Recorte “Gildásio” no jornal *Diário de Notícias* de 17 de setembro de 1967

folha suplementar e calculados os quinquênios.

**GILDÁSIO** — Seguiu ontem para os Estados Unidos, a convite das autoridades educacionais norte-americanas, o professor Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário do MEC, a fim de tomar conhecimento do sistema de ação da chamada “escola compreensiva” de grau médio. O diretor do ES visitará Washington, San Diego, Nova York, Miami, Illinois e Michigan.

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023

Gildásio Amado fizera outras viagens de pesquisa dos arranjos educacionais estrangeiros. Em 1954, visitou a França e a Inglaterra; visita sobre a qual publica o “Relatório

do professor Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e na Inglaterra” na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Amado, 1955; Dallabrida; Gutierrez, 2022). Os manuscritos dos relatórios das viagens citadas no pequeno recorte da Figura 7 estão custodiados nos arquivos do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAE/UFRJ). Nos anos de 1967 e 1968, quando ainda dentro da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) e com a intensificação do contato com a Usaid por meio dos acordos celebrados com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a concepção do Ensino Médio único ganhou a forma acabada no que foi nomeado de Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT) ou Ginásio Polivalente. Isso fica claro no livro do professor Gildásio Amado, *Educação média e fundamental*, publicado em 1973.

Nesse livro, o professor Gildásio retoma toda a sua trajetória e reconstitui uma narrativa linear de sua participação nas políticas públicas sobre o Ensino Médio entre os anos 1950 e 1970. Alguns trechos dos relatórios das viagens reaparecem reescritos, e os ensaios dos tipos ginásiais, que ora ficam apenas nos planos, ora ganham efetividade no decurso de sua atuação, ficam mais bem concatenados até sua última experiência na reforma de 1971 (Amado, 1973). O livro também reflete as leituras do trabalho de George W. Parkyn, traduzido no Brasil pela DES por *O ensino de segundo grau: estudo de educação comparada*, em 1966, e as discussões da Conferência Nacional de Educação de 1967.

Surgia, naturalmente, como exemplo pioneiro, o sistema escolar adotado desde o começo do século pelos Estados Unidos “de escolas secundárias polivalentes, públicas, gratuitas, e em seguimento à escola primária, propondo-se a ministrar educação comum e não seletiva, acolhendo todas as crianças numa comunidade, por diversa que fosse a natureza de suas aptidões”<sup>29</sup> [...] E destacava-se o desenvolvimento da reforma inglesa de 1944, que desafiando obstinadas pressões do tradicionalismo, vigorosamente enveredava no caminho da escola compreensiva. Registrava-se a informação de Parkyn de que a “escola secundária polivalente, conquanto instituição relativamente recente, já exerceu grande influência nos meios pedagógicos [...] Alguns documentos básicos da Conferência faziam ligeiras alusões ao esforço brasileiro representado pelo plano dos ginásios orientados para o trabalho que o Ministério já vinha executando (Amado, 1973, p. 178-179).

Então, o período no qual o professor Gildásio Amado gerencia a Diretoria do Ensino Secundário (DES) poderia ser caracterizado como o laboratório de experiências de modelos modernizadores do ensino secundário no Brasil. O trânsito do professor na DES é entre a metade dos anos 1950 e o início dos anos 1970. Ele testemunha e participa de dois movimentos

---

<sup>29</sup> Este trecho da citação se refere, por sua vez, a um excerto do relatório de Jayme Abreu dos Anais da Conferência Nacional de Educação de 1967.

muito distintos na reforma do Ensino Médio brasileiro: a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDBEN) e a publicação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, na qual teve grande participação como membro do grupo de estudos que a prepara. Os ensaios passam pelas Classes Experimentais (Dallabrida, 2020), pelos Ginásios Modernos (Amado, 1964), Ginásios Vocacionais, Ginásios Orientados para o Trabalho/Ginásios Polivalentes (Amado, 1966).

A concepção desse ginásio modernizado, modelado pelo pensamento industrial no período desenvolvimentista, estará madura no ano de 1968, mas, como será visto oportunamente, esse ginásio terá uma vida curta. Os ensaios do professor Amado passam por algumas variações, mas possuem um fio condutor, uma ideia comum que os liga. Na Diretoria do Ensino Secundário havia uma obstinação sobre o ciclo ginásial, ainda que o ensino secundário fosse constituído de dois ciclos. A documentação e a divulgação da DES se ocupam predominantemente do primeiro ciclo, o ginásial. Àquela altura, a legislação trabalhista brasileira consolidava o entendimento em torno da idade mínima para a iniciação ao trabalho aos 14 anos, a idade prevista para a conclusão dessa etapa do ensino secundário.

Vieram os Decretos nº 22.042, de 1932, limitando a 14 anos a idade mínima para o emprego de menores na indústria, o Decreto nº 423, de 1935, que ratificou as Convenções Internacionais da OIT nº 5 e 6, o Decreto nº 6.029, de 1940, sobre instituição de cursos profissionais e o Decreto-Lei nº 3.616, de 1941, instituindo a Carteira de Trabalho do Menor, extinta em 1969, com a Carteira de Trabalho e Previdência Social comum aos adultos e menores. Em 1943, editou-se a CLT, contendo um capítulo destinado à proteção do Menor (Barros, 2007, p. 537-538).

Com a ideia amadurecida e a experiência dos ensaios anteriores, a DES parte para a ação; mas a partir de 1968, essa ação pretende superar a experiência ainda em curso com a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades). O seu apelo transitório está ainda muito relacionado em formar emergencialmente professores para o *Ensino Secundário* de Capanema. O *leitmotiv* então seria planejar, programar, (re)produzir, algo que o formato *Campanha* não poderia mais suprir. Nasce, então, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem), sob o encargo da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem).

Figura 8. Montagem de recortes com o fluxo cronológico dos ensaios educacionais do professor Gildásio Amado: “Classes experimentais renovam o Ensino no país”, *Diário de Notícias* de 22 de outubro de 1960; “Ginásios industrial e vocacional”, *Jornal do Brasil* de 31 de outubro de 1961; “Educadores do ano falam ao ‘Diário Escolar’”, *Diário de Notícias* do dia 27 de dezembro de 1966

**CLASSES EXPERIMENTAIS RENOVAM ENSINO NO PAÍS**

**Ginásios industrial e vocacional**

**Educadores do Ano Falam ao “Diário Escolar”**  
**Amado: “Vamos Reformular”**  
**Mendes: “Confio no Jovem”**

**Festival do Rio SHIPA E ADV**

### CLASSES EXPERIMENTAIS RENOVAM ENSINO NO PAÍS

A NECESSIDADE de renovação da Escola Secundária brasileira, com melhor adaptação à economia do país, ao sentido da diversificação dos sistemas, da flexibilidade dos currículos e métodos, para que o ensino corresponda mais de perto às aptidões individuais — foi, no dizer do sr. Gildásio Amado, da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, principal motivo da criação das classes experimentais em vários estabelecimentos de ensino médio do país.

De acordo com o «Diário de Notícias», ontem, sobre a reunião no Rio, a partir da próxima segunda-feira, dos representantes das 20 escolas que decidiram colocar em ação o plano (reunido destinado à análise dos resultados obtidos em um biênio de renovação didática), o diretor da DEES acrescentou que outras razões contribuíram para a medida, determinada pelo ministro da Educação, homologando pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Consultoria Jurídica do Ministério.

#### RENOVAÇÃO E CENTRALIZAÇÃO

Dentre essas outras razões, destaca a «necessidade de maior participação direta da escola, dos educadores, de suas observações e conhecimentos pessoais, na grande obra de reestruturação do ensino, principalmente quando os pais se preparam para uma completa formulação das bases e diretrizes da educação nacional».

Em resumo, diz o sr. Gildásio Amado que as classes experimentais significam: renovação e centralização, atividade harmônica dos órgãos técnicos do Ministério com os

Diretoria, que os remete ao Conselho Nacional de Educação. A reunião é o encontro de todos os educadores que de agora em diante se dedicam à renovação dos métodos de ensino, dos processos seletivos e mesmo dos currículos, na Escola Secundária. «Os compêndios e os trabalhos e seus problemas e, de certo, fornecer elementos valiosos para o aperfeiçoamento e ampliação das experiências».

#### EXITO DAS CLASSES

Des-nos notícia, ainda, o diretor da DEES, de que os Colégios Militares enviaram ao Conselho Nacional de Educação planos de classes experimentais muito bem elaborados, que foram aprovados. E acrescenta:

— Parece, pelo interesse que estão despertando tanto entre os educadores como entre os pais de alunos, que as classes experimentais terão o êxito.

(Conclui na 3ª página)

### Ginásios industrial e vocacional

O Professor Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário do MEC, apresentou um relatório ao Conselho Nacional de Educação, no qual sugere a criação do ginásio vocacional e do ginásio industrial. Diz o relatório que «um ginásio do tipo acadêmico apurado, como o de nosso ensino secundário atual, oferece grandes possibilidades somente a uma pequena parcela dos adolescentes».

Explica o Sr. Gildásio Amado em seu relatório que a criação do ginásio vocacional — de iniciativa do Governo de São Paulo — visa dar orientação técnica aos educandos, para despertar motivações para profissões técnicas e científicas; a do ginásio industrial tem como objetivo desenvolver e orientar o jovem na escolha das oportunidades de trabalho, bem como proporcionar-lhe conhecimentos e iniciação em atividades produtivas.

### Educadores do Ano Falam ao “Diário Escolar”

## Amado: “Vamos Reformular” Mendes: “Confio no Jovem”



Amado tenta reformular a estrutura do ensino médio no país, introduzindo os ginásios orientados para o trabalho. Trata-se do professor Gildásio Amado, especialista em “ensino de anos”, nome o professor Cláudio Mendes.

«Um país que se ergue para o desenvolvimento e a prosperidade econômica precisa, antes de tudo, de uma estrutura de ensino que permita ao jovem adquirir, desde cedo, a capacidade necessária para o desenvolvimento social, econômico e cultural».

«A orientação dos ginásios para o trabalho, vai propiciar aos jovens oportunidades de estudos mais amplos».

«O ensino médio é fundamental para o desenvolvimento econômico e social».

«O ensino médio é fundamental para o desenvolvimento econômico e social».

«A orientação dos ginásios para o trabalho, vai propiciar aos jovens oportunidades de estudos mais amplos».

«O ensino médio é fundamental para o desenvolvimento econômico e social».

«A orientação dos ginásios para o trabalho, vai propiciar aos jovens oportunidades de estudos mais amplos».

«Acredito na missão da juventude em reformular a estrutura nacional».

«Acredito na missão da juventude em reformular a estrutura nacional».

«Acredito na missão da juventude em reformular a estrutura nacional».

«Acredito na missão da juventude em reformular a estrutura nacional».



«É irreversível a tomada de consciência das novas gerações universitárias», afirmou ao «Diário Escolar» o professor Cláudio Mendes.

«É irreversível a tomada de consciência das novas gerações universitárias», afirmou ao «Diário Escolar» o professor Cláudio Mendes.

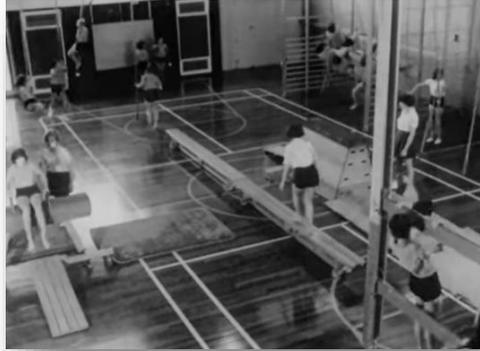
«É irreversível a tomada de consciência das novas gerações universitárias», afirmou ao «Diário Escolar» o professor Cláudio Mendes.

«É irreversível a tomada de consciência das novas gerações universitárias», afirmou ao «Diário Escolar» o professor Cláudio Mendes.

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023

Para finalizar de maneira visual a intersecção dos projetos da *Comprehensive School* anglófona e o Ginásio Polivalente brasileiro, é interessante acessar o imaginário da época registrado pelas lentes da propaganda governamental de então. Três peças filmicas disponíveis no YouTube ajudam o leitor/pesquisador de hoje a visualizar o que, possivelmente, o professor Gildásio Amado teria *pré-teria* em suas incursões nos países de língua inglesa para o *modelo polivalente* da escola que pleiteou entre os anos 1960 e 1970 no Brasil. Seguem alguns *frames* dos curtos vídeos britânicos e brasileiro sobre os quais se fará um breve comentário.

**Figura 9.** Recortes de frames dos filmes *Comprehensive School* (1962), *New Comprehensive School* (1959), *Holland Park School Opening* e *New School* (1959)



Fonte: Britain on Film, 1962. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=ME4hAlkPejM&ab\\_channel=BFI](https://www.youtube.com/watch?v=ME4hAlkPejM&ab_channel=BFI). Acesso em: 19 fev. 2023. British Pathé, 1959. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=RFFluu-1kN4&ab\\_channel=BritishPath%C3%A9](https://www.youtube.com/watch?v=RFFluu-1kN4&ab_channel=BritishPath%C3%A9).

Acesso em: 19 fev. 2023. British Pathé, 1959. Disponível em: <https://www.britishpathe.com/asset/36174/>.

Acesso em: 19 fev. 2023.

Figura 10. Recortes de *frames* do filme *Escola Polivalente* (1972)



Fonte: Arquivo Nacional, 1972. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=ugDZ2aOF7x0&ab\\_channel=ArquivoNacional](https://www.youtube.com/watch?v=ugDZ2aOF7x0&ab_channel=ArquivoNacional). Acesso em: 19 fev. 2023.

Por se tratar de peças de publicidade governamental, esses filmes, a princípio, ocupam o lugar no espaço social que representa o *ponto de vista da instituição* (Bourdieu, 2012). Essa constatação, por si só, encaminha uma série de limites e possibilidades a respeito daquilo que pretendem comunicar e daquilo que tentam ocultar à audiência a que se destina; uma audiência eminentemente *pública*, no sentido forte da palavra, porque *propaganda pública* de um *projeto* e de uma *política de educação públicos*. Aqui se detém nos pontos de contato dos modelos britânico e brasileiro da *Comprehensive School* e da Escola Polivalente<sup>30</sup>.

Das viagens do professor Gildásio Amado se depreende o contato com essas imagens e a concepção do *imaginário* em torno da *polivalência*. Os filmes assumem um tom proselitista que procura persuadir as sociedades às quais se dirigem de que se trata de uma renovação da instituição escolar e do processo de escolarização. A escola deixa de ser um lugar de distanciamento do mundo para se tornar um lugar onde mais que aprender a *pensar, teorizar* sobre a vida, torna-se um lugar onde se *aprende a viver a vida tal como ela é* (Traldi, 1980). Viver a vida tal como ela é significará se aproximar dos encargos da vida do adulto. Daí a importância de não apenas aprender a ler, escrever, contar, calcular, mas principalmente aprender que se pode *fazer algo* com este aprendizado, aprende-se a *fazer* e aprende-se *fazendo*.

As narrativas das propagandas enfatizam os usos do corpo, o ambiente de simulação do trabalho (salas ambientes, laboratórios, oficinas, escritórios-modelo) – aqui se preferiu o termo simulação a experimentação, porque se percebeu que se tratava mais da repetição de práticas do que necessariamente a testagem de hipóteses de trabalho – e o ato de docilizar o espírito do adolescente para o gosto pelo trabalho, para que da escola saíssem egressos *treináveis* (Resende, 2015) e não necessariamente *treinados* (quanto mais treinados, menos treináveis) para o mercado de trabalho – “*trained and more adaptable hands*” (Weyand, 1925, p. 652).

Os *frames* da Figura mostram jovens estudantes em atividades de educação física, laboratórios, bancadas de oficinas, mesas com máquinas datilográficas, cozinhas-modelo, ateliês de corte e costura e pintura, usando equipamentos eletrônicos ou enxadas de lavoura. Professores e instrutores aparecem, mas pouco; o protagonismo é do estudante, que assume a tarefa. Os professores são auxiliares, *quem faz é o aluno*. O meio e os artefatos educativos são bem importantes, emulam os ambientes da vida real; o objeto da vida ordinária é introduzido

---

<sup>30</sup> Oportunamente, noutro capítulo da tese será comentada a mudança normativa que envolve o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen), que, a partir de 1971, substituiu a denominação dada em 1968 em razão da extinção do ensino ginásial, quando a partir de então não se falará mais de Ginásio Polivalente e sim de Escola Polivalente.

na escola como um objeto de aprendizagem. É necessário que o estudante tenha contato com esses aparatos para se familiarizar com a técnica e com a tecnologia. As mãos – como todo o corpo – devem se manter ocupadas. Embora a escola já se admita coabitada por jovens do sexo masculino e feminino no mesmo prédio, as atividades demarcam a divisão sexual do trabalho social: nas cenas das atividades na cozinha, ateliês de corte e costura, sala de puericultura, cabeleireiro e mecanografia aparecem *predominantemente* meninas; nas cenas das atividades de bancadas e oficinas como tornearia, eletrônica, mecânica, aparecem *apenas* meninos. A exceção resta para as aulas de artes e de horticultura nas quais ambos os sexos aparecem representados.

Nas peças de propaganda, as escolas escolhidas são apresentadas como um mundo conciliado. Não há espaço e tempo para a demonstração dos conflitos escolares; meninos e meninas são apresentados absortos nas tarefas, integrados e felizes com o ambiente. Os textos que os narradores vocalizam limitam-se a apresentar as vantagens da *Comprehensive School* e da Escola Polivalente, as palavras e as características da nova instituição escolar são positivas e promissoras. Os encargos da vida dos adultos assumidos nessa escola são sublimados, não parecem ser ameaçadores ou difíceis; os cortes de gênero, classe, geracionais são planejados na promessa de um mundo no qual há oportunidades para todos. A escola e o mundo são acolhedores: compreensivos, diversos, espaço comum de convivência e experiências. A técnica e a tecnologia são acessíveis, redentoras e estimulantes. Os usos dos corpos são saudáveis e prazerosos; o *labor* e o *laboratório* preparam o corpo para os usos do trabalho sem oposição aos usos da educação física. Em quaisquer das hipóteses, os usos do corpo são orientados para a negação do ócio – *negócio*; os usos são para a produtividade e atividade: *facere – elaborare*. “[...] a escola forma para a vida, a escola se integra à cidade, a cidade vem à escola”: é a conclusão final vocalizada pelo narrador do filme *Escola Polivalente* (Arquivo Nacional, 1972).

A ideia geral, por fim, se confina à linguagem da propaganda, cujo objetivo é a *persuasão* da audiência gerar um *feixe de expectativas* em relação à escola e à escolarização que responda à complexidade do mundo em desenvolvimento que emergira da onda industrializante dos anos 1960. A escola como este lugar isolado e neutro da representação da vida em sociedade, algo que, *grosso modo*, é difícil de conceber quando se leva em consideração o espaço de disputas institucionais pela representação dessa mesma vida em sociedade: a família, as igrejas, os partidos políticos. Ou seja, a escola e a escolarização sozinhas não capturam isoladamente e neutralizadamente as mediações e os meios que formam o indivíduo *polivalente*. Mais uma vez, a polivalência seria uma zona abstrata de *competitividade* na qual tal *feixe de expectativas* poderia, ou não, ser mais ou menos realizável, mais ou menos factível,

mais ou menos discernível frente, enfim, ao mundo do trabalho: o quanto este indivíduo egresso da escola polivalente está disposto a *usar o seu corpo* em razão do *labor* e do *negócio* que podem, em parte considerável dos casos das frações de classes à margem das oportunidades sociais, converter o *feixe de expectativas* num *feixe de frustrações*.

Ao explorar as múltiplas formas como homens e mulheres da classe média confrontaram uma ordem social em mudança através da hierarquia, da competição, do clientelismo, da mobilidade, do consumo e da domesticidade [...] pessoas ao seu redor, constituíam uma visão de mundo de classe média, no centro da qual estava um anseio produzido pelo contraponto da experiência e do ideal (Owensby, 1999, p. 11, itálicos meus, tradução livre)<sup>31</sup>.

Isso será discutido nas conclusões desta tese, quando for abordado o *dilema da Comprehensive School*.

### 1.3 A LARVA DA VESPA: A EPEM E O PREMÉM

Na gênese da concepção sócio-pedagógica do *ginásio polivalente compreensivo*, está como ideia-mater o propósito de *conversão do ginásio* em escola comum e não seletiva e na qual o *trabalho* se integra como modo de ser da *cultura geral*. Evidentemente, uma transição de escola seletiva para escola comum acarreta, necessariamente, modificações estruturais em matéria de currículos, programas, métodos, processos, *professorado*. Não menores são as implicações da *integração do trabalho* como componente da Cultura Geral que corresponde à *sociedade tecnológica industrial*. Desde quando se trate de *uma escola para todos* há de ter ela, necessariamente, a diversificação de conteúdo correspondente à diversidade de talentos, aptidões, interesses dos que a buscam. No setor internacional nenhum exemplo será mais típico de estruturação da escola de segundo grau como uma escola comum de adolescentes, continuadora da cultura geral iniciada pela escola primária, do que a "*comprehensive school*" norte-americana (Abreu, 1968, p. 152, itálicos meus, aspas do original).

Como a larva da vespa, que consome sua presa por dentro para se alimentar e se metamorfosear num novo indivíduo, a ideia de migrar de uma *campanha* (a Cades) para um *programa* (o Premem) na Diretoria do Ensino Secundário (DES) tomava forma logo após a tomada do poder pelo golpe militar, como se encontra em um relatório de 1964 e na projeção

---

<sup>31</sup> By exploring the manifold ways middle-class men and women confronted a changing social order through hierarchy, competition, patronage, mobility, consumption, and domesticity... reveal how the actions, words, and imaginations of middle-class people, *and of the people around them*, constituted a middle-class worldview at the core of which was an anxiety produced by the counterpoint of the experience and ideal. (Owensby, 1999, p. 11, itálicos meus). Owensby, em *Intimate Ironies, modernity and the making of middle-class lives in Brazil* (1999), traça um perfil histórico da classe média brasileira na primeira metade do século XX nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Nesta tese, faço um paralelo entre as expectativas e os anseios dessa "classe média brasileira" com expectativas e anseios das famílias e estudantes do Ensino Médio no período que corresponde à experiência do Ginásio Polivalente.

para 1965 ao Ministério da Educação, prestando contas e fazendo suas considerações a respeito da formação emergencial de professores para o ensino secundário provida pela DES.

Esta situação legal obrigou o Ministério da Educação a reformular o programa que vinha executando, na parte referente aos exames de suficiência. Já não pode a Diretoria do Ensino Secundário diretamente realizá-los. Por outro lado, nem todas as faculdades de filosofia oficiais demonstram maior interesse em fazê-lo, nas proporções e segundo critérios que atendam ao realismo da situação e à urgência do problema. Essas circunstâncias determinam que o Ministério se empenhe em *encontrar soluções que assegurem que não sejam retardados ou circunscritos os programas de preparação de professores cuja execução intensiva e bem orientada é condição capital do processo de expansão* (MEC, Diretoria do Ensino..., 1964, p. 3, itálicos meus).

Ao utilizar o termo *programa* naquele documento de 1964 para relatar e projetar os feitos da Cades para o treinamento de professores, a DES ensaiou os primeiros passos para instituir a mentalidade da oferta de formação *contínua-continuada* que mais se harmonizava com a concepção de um *programa* do que de uma *campanha*.

Assim, um *programa completo* deverá abranger a grande maioria do professorado, mesmo porque a renovação dos métodos e a reconstrução do ensino determinam a necessidade da *atualização* dos mestres, do seu *contínuo aperfeiçoamento* cultural e didático (MEC, Diretoria do Ensino..., 1964, p. 3, itálicos meus).

Exemplo da *modelagem industrial do pensamento educacional* embrenhando-se na dicção do campo, a relatora Lúcia Marques Pinheiro, no relatório final do grupo de trabalho da Reforma do Ensino Médio e Primário<sup>32</sup>, expressa que na formação do magistério, “a peça mais importante da obra educativa”, um dos grandes problemas a serem enfrentados é “o *aumento da produtividade* da escola” para “a implantação de qualquer reforma [...] o importante será não perder de vista o imperativo de *desenvolvimento e segurança nacional* [...] o máximo de *rentabilidade* ao investimento feito” (Brasil, Relatório final..., 1969, p. 39-40, itálicos meus).

No que concerne à *expressão ensino médio de formação geral*, o sub-grupo de trabalho devido às conotações negativas que envolvem comumente a *expressão ensino secundário*, no sentido de sua identificação com aspectos meramente acadêmicos que o convertem – falsamente – num ensino alienado a qualquer sentido

<sup>32</sup> Grupo “criado pelo decreto nº 65.189/1969, de 18 de setembro de 1969, e instalado pelo ministro Tarso Dutra a 14 de outubro, o grupo de trabalho para propor a reforma do ensino fundamental, iniciou no mesmo dia suas atividades dividindo-se em três grupos para estudo do ensino fundamental, do ensino médio, e dos recursos para a educação” (Brasil, Relatório final..., 1969, p. 2). Foram membros do grupo de trabalho: Pe. José de Vasconcellos (presidente), Alberto Mesquita de Carvalho, Alfredina de Paiva Sousa, Carlos Pasquale, Carlos Ribeiro Mosso, Clélia de Freitas Capanema, Cora Bastos de Freitas Rachid, Gildásio Amado, Jayme Abreu, Jorge Barifaldi Hirs, José Augusto Dias, Leticia Maria Santos de Faria, Linda Ganej Andrade, Lúcia Marques Pinheiro, Luiz Gonzaga Ferreira, Maria Clarice Pereira Fonseca, Maria Terezinha Tourinho Saraiva, Nise Pires, Roberto Hermeto Corrêa da Costa, Vandick Londres da Nóbrega.

prático, adotou em seu lugar a expressão acima mencionada. Pareceu ao sub-grupo que esta expressão seria mais *condizente com o sentido* que deve ter o atual ensino secundário, inclusive pelo aspecto de que o outro grande setor do ensino de grau médio seria o de formação técnica especializada (Brasil, Relatório final..., 1969, p. 28, *itálicos meus*).

O excerto acima é parte da redação de Jayme Abreu, igualmente membro do grupo de trabalho da Reforma do Ensino Médio e Primário, relator do subgrupo do Ensino Médio. Uma “nova escola, mais objetiva, consentânea com o seu tempo”, exigiria para formação docente empreitada correspondente. Ali se afirma expressa e claramente a *metanoia* (conversão) semântica do momento em torno das expressões *ensino secundário* e *ensino médio* consignados pelo Subgrupo de Trabalho do Ensino Médio. Jayme Abreu e Lúcia Marques Pinheiro, em seus relatórios, assumem a convicção já instalada àquela altura de que a formação do professorado deveria se moldar ao *espírito do tempo*, qual seja: a sociedade que se aproxima do final da década de 1960 é a sociedade do progresso; um progresso dotado de uma feição *tecnológica industrial* bem-delineada, acomodado no “conforto” da *segurança nacional*, no caso brasileiro.

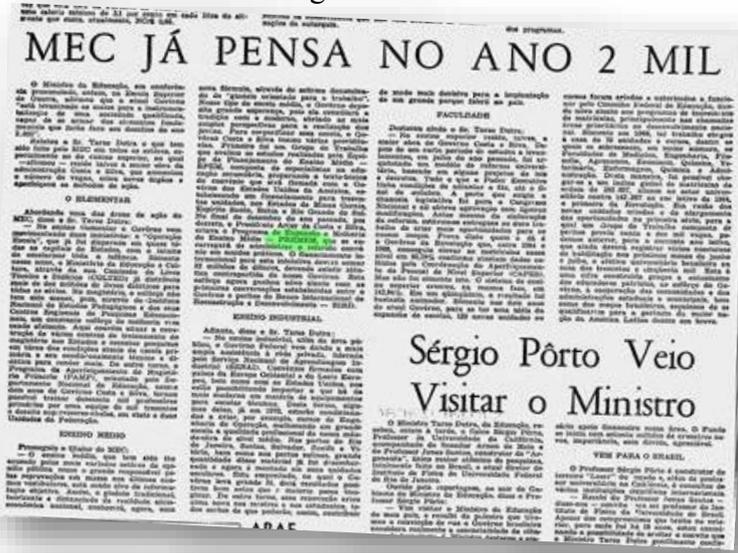
Há uma contradição (ou uma contra-dicção, há mais de uma!) fundamental na concepção da escola abrangente no Brasil e a *Comprehensive School* anglofônica a esta altura dos trabalhos de *programação, planejamento* e *(re)produção* nos relatórios que circulam nos meios educacionais oficiais entre 1964 e 1968. No documento da assessoria da Usaid, os relatores afirmam que “a cultura *depende em primeiro lugar do aluno*; depois, da família; depois, do ambiente cultural da sociedade; finalmente, *um pouco das escolas*, que não foram feitas para ensinar tudo, ao contrário do que se imagina” (Brasil, 1968, p. 33, *itálicos meus*). Aparentemente, *um aluno que depende muito de si mesmo para aprender e depende um pouco da escola*, conseqüentemente, dependerá pouco do professor, “a peça mais importante da obra educativa”! Eis o trabalho da larva da vespa.

A vespa se chama Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem). O ovo da vespa introduzido na Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) e na Diretoria do Ensino Secundário (DES) tinha por nome Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem).

O processo de gestação dos Ginásios Polivalentes se inicia com a criação de um grupo misto brasileiro americano que se denominou Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). Inicialmente esse grupo foi composto por quatro especialistas da Universidade da Califórnia (Manfre Schrupp, Rudolf Sando, Hansen e Freidy Mullinix) e quatro técnicos do lado brasileiro (Geraldo Bastos Silva, Peri Porto, Teodolindo Cerdeira e Vicente de Paula Umbelino de Souza). A EPEM iniciou suas atividades em 1966 e em 1969 apresentava a Fundamentação teórica do ginásio polivalente, cujos princípios, como, por exemplo, a introdução dos alunos ao estudo das disciplinas técnicas e de cultura geral, o planejamento conjunto do currículo e a

diversidade curricular entre as escolas, seriam encontrados na Lei 5.692/71 que estipulou as bases de reformulação do ensino de primeiro e segundo graus (Nunes, 2000, p. 57).

Figura 11. Recorte da matéria “MEC já pensa no ano 2000”, *Diário de Notícias* em 9 de agosto de 1969



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023

A longa matéria no *Diário de Notícias* de 9 de agosto de 1969 celebra a *educação na revolução* na gestão do então ministro da Educação Tarso Dutra: a “nova fórmula [...] sistema denominado de ginásio orientado para o trabalho [...] grande esperança que [...] conciliará a *tradição* com o *moderno* [...] o governo Costa e Silva [...] em dezembro [...] criava, por decreto, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio” (Diário de Notícias, *MEC já pensa no ano 2000*, 09 ago. de 1969, p. 2, *itálicos meus*). Uma referência nada sutil ao filme *2001: A Space Odyssey* (2001: *uma odisseia no espaço*), de Stanley Kubrick, não deixa de chamar a atenção. A obra cinematográfica estreara em 1968; a corrida espacial já havia sido iniciada, e os estadunidenses nutriam uma rivalidade pela primazia tecnológica como pano de fundo da Guerra Fria contra o seu oponente oriental comunista.

Que haverá hoje que nos possa sugerir o que poderá vir a ser a escola de amanhã?... Se a biblioteca, de certo modo, já fizera do mestre um condutor dos estudos do aluno e não propriamente o transmissor da cultura, *os novos recursos tecnológicos e os meios audiovisuais irão transformar o mestre no estimulador e assessor do estudante*, cuja atividade de aprendizagem deve guiar, orientando-o em meio às dificuldades da aquisição das estruturas e modos de pensar fundamentais da cultura contemporânea de base científica em seus aspectos físicos e humanos... *Os mestres do futuro terão de ser familiares dos métodos e conquistas da ciência...* com que há de enriquecer a sua vida *neste planeta* e no *espaço* que está em vésperas de conquistar (Teixeira, 1963, p. 146-148, *itálicos meus*).

**Figura 12.** Cena do documentário *High School*, dirigido por Frederick Wiseman (1968). Alunos saem da cápsula de simulação espacial do projeto SPARC<sup>33</sup>



Fonte: IMD; Frederick Wiseman, 1968

A fala do ministro Tarso Dutra no seu discurso na Escola de Guerra no Rio de Janeiro e a imagem projetada pela *modelagem industrial no pensamento educacional* ganham um aspecto irônico quando se toma o diagnóstico de Abreu e Cunha (1963, p. 147) de que as “classes experimentais teriam um atraso de cerca de três décadas em relação a uma teoria pedagógica mais contemporânea do moderno pensamento científico”; quando se observa a aspiração de Anísio Teixeira no pequeno excerto após o recorte da matéria ao evocar os “Mestres de amanhã” – “os mestres do futuro terão de ser familiares dos métodos e conquistas da ciência [...] com que há de enriquecer a sua vida *neste planeta e no espaço* que está em vésperas de conquistar” (Teixeira, 1963, p. 148, *itálicos meus*) – e quando se percebem os propósitos do professor Gildásio Amado à frente da Cades seguida pelo Premem, “a nova fórmula” ou o *futuro* teria chegado ao Brasil com pelo menos três décadas de *atraso*. Essa ironia revela o sentimento do atraso da educação secundária brasileira frente a uma preocupação que se impunha ao pensamento educacional do momento: o futuro.

<sup>33</sup> Project Space Research Center (SPARC): o programa SPARC da Northeast High School foi criado em 1962 por Robert A. G. Montgomery Jr. Os alunos da Northeast High School uniram-se para projetar e construir uma maquete de uma cápsula espacial para viagem com três homens para testar a habilidade dos astronautas em lidar com o ambiente espacial. Com a ajuda de uma bolsa da Southeastern Pennsylvania Heart Association, o programa comprou equipamentos eletrônicos e começou a estudar instrumentação de controle de voo. O projeto SPARC foi tão altamente reconhecido por seu trabalho que, durante o verão de 1963, a NASA convidou 18 alunos do SPARC para visitar o Marshall Space Flight Center, o Manned Spacecraft Center, o Cabo Canaveral e o Goddard Space Flight Center. VERBETE: Northeast High School (Philadelphia). In: *Wikipedia, the free Enciclopédia*. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Northeast\\_High\\_School\\_\(Philadelphia\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Northeast_High_School_(Philadelphia)). Acesso em: 7 set. 2022. (tradução livre)

O Ministro da Educação, em conferência pronunciada, ontem, na Escola Superior de Guerra, afirmou que o atual governo “está levantando os meios para a instrumentalização de uma sociedade capaz de se armar dos elementos fundamentais que farão face aos desafios do ano 2000” (Diário de Notícias, *MEC já pensa no ano 2000*, 09 ago. de 1969, p. 2, itálicos meus, aspas do original).

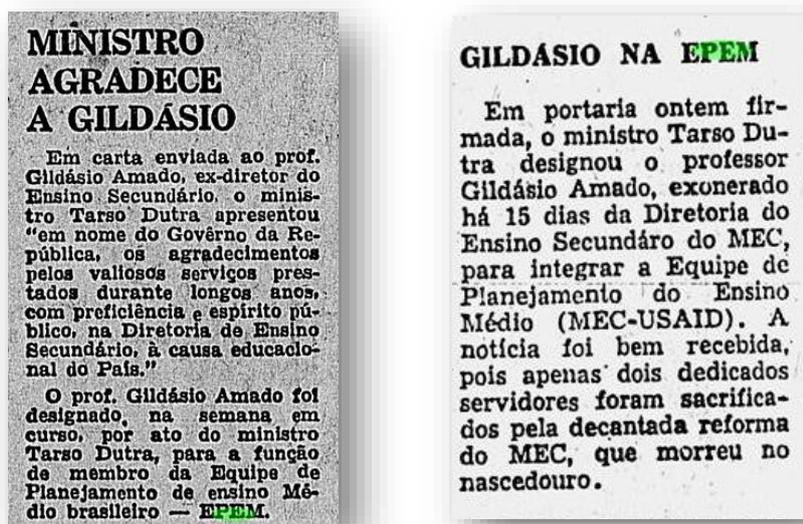
A linguagem bélica e o cenário da Escola Superior de Guerra comunicam a visão do *futuro* no imaginário da ocasião, igualmente presente no relatório do grupo de trabalho da Reforma do Ensino Médio e Primário a respeito da “peça mais importante nessa obra educacional [o professor] que não pode perder de vista o imperativo de *desenvolvimento e segurança nacional*” (Brasil, Relatório final..., 1969, p. 39-40, itálicos meus). Qual seria a relação entre a escola, o desenvolvimento e a segurança nacional com o futuro? Algumas hipóteses que ensaiam responder a esta pergunta serão enumeradas ao fim desta seção.

O decreto citado na matéria do *Diário de Notícias* é o de número 63.914, de 26 de dezembro de 1968, que provê o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem) (Brasil, 1968). Nesse decreto, dos quinze artigos que o compõem, o primeiro declara o seu objetivo: “o objetivo especial de incentivar o *desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio*” (Brasil, 1968, itálicos meus). Os demais quatorze artigos se ocupam dos recursos orçamentários; das agências envolvidas (Ministério da Educação e Cultura, Inspeção Geral de Finanças, Comissão de Administração, Secretaria Executiva, Assessoria Contábil, Conselho Estadual de Educação, Equipe de Planejamento do Ensino Médio); dos instrumentos burocráticos para o controle do programa (convênios, prestação de contas, acordos, projetos) (Brasil, 1968). Diferentemente do seu antecessor, o Decreto n. 34.638, de 17 de novembro de 1953, que criara a Cades, embora em menor extensão, no seu artigo 3º se ocupa mais com o conteúdo programático. O regulamento do Premem reflete a escrita legislativa posterior a março de 1964, que institui um “novo modelo de ginásio” por decreto. As suas linhas-mestras são burocráticas, centradas na técnica orçamentária e na fiscalização do programa. Toda a sua filosofia e *background* circulariam em documentos complementares no MEC, Inep, DES, Usaid.

A vespa do Epem e sua larva, o Premem, se alimentam da experiência da sua hospedeira, a Cades, para fazer vir ao mundo o Ginásio Orientado para o Trabalho/Ginásio Polivalente, que responderia pelo “*desenvolvimento quantitativo*” e pela “*transformação estrutural*” declarados no artigo 1º do Decreto 63.914. Esse “novo” formato de ginásio se apresenta como a panaceia para a educação dos jovens estudantes secundaristas brasileiros da segunda metade da década de 1960 até o distante futuro anos 2000. A Epem, segundo a coleta dos relatos a seu respeito, foi montada com diferentes configurações de membros; os seus

projetos vão deslançar com a entrada do professor Gildásio Amado, na ocasião em que fará parte de sua composição em 1968.

**Figura 13.** Recortes das matérias “Ministro agradece a Gildásio”, *Diário de Notícias* em 12 de maio de 1968; “Gildásio na EPEM”, *Correio da Manhã* em 8 de maio de 1968



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023

Num dos recortes, lê-se que o ministro Tarso Dutra agradece ao professor Gildásio Amado pelos serviços prestados à DES, o qual, a partir daquele momento, fazia parte da EpeM como membro, com dedicação exclusiva. Em seu livro, Amado (1973) comenta que no interstício da criação da primeira equipe e sua participação por dentro da DES, até a sua exoneração dessa Diretoria e sua nomeação como membro da EpeM, a equipe não entrara em consenso em relação à modelagem dos GOT.

No período em que começou a discussão desse projeto [do GOT], tínhamos nos afastado da direção do Ensino Secundário, e, portanto, da direção geral da EPEM, e havíamos nos incorporado à Equipe como um de seus membros, apenas, e nos foi possível acompanhar muito mais de perto o estudo do projeto, a cuja aceitação naturalmente nos opusemos. Achávamos que ele se desviara gravemente dos melhores exemplos. Do modelo norte-americano, que oferecia “um currículo que se compõe, em cerca de metade, de matérias obrigatórias, constituída a outra metade de matérias optativas em consonância com os interesses imediatos dos alunos ou suas futuras ocupações profissionais”. Não tinha semelhança com o ciclo de orientação francês nem com o modelo multilateral inglês. Desviava-se das razões que estavam determinando a reestruturação do primeiro ciclo médio para um ensino comum, na América Latina. E divorciava-se do inicial modelo brasileiro pois não copiava nenhum dos esquemas estrangeiros, mas encaminhava para a realização dos princípios gerais do ginásio único. Restringindo a flexibilidade – dizíamos ainda – parecia tender para o modelo soviético, que “associa a preparação profissional à formação

acadêmica, mas que tem sido criticado por estabelecer exigências uniformes para todos os alunos e por não atender na medida suficiente às diferenças individuais” (Amado, 1973, p. 184, aspas do original).

Não é possível conjecturar, somente com esse comentário do professor Gildásio Amado, se as diferenças entre os membros que transitaram pela Epem se resumiram apenas às questões filosófico-pedagógicas dos GOT, ou se questões político-ideológicas permearam a dança das cadeiras no período. Porém, é possível verificar que o seu entendimento a respeito do que menciona sobre o *modelo multilateral inglês* e o *modelo soviético*<sup>34</sup> difere da história da educação inglesa nos estudos do professor Brian Simon (Simon, 1991; Rubinstein; Simon, 2007; Bittar, 2015; Ferreira Júnior; Bittar, 2020). Fato é que o professor Gildásio Amado é exonerado da DES no mesmo ano em que se preparava a reforma administrativa do governo federal sob o comando dos militares. As medidas anunciadas no MEC no interstício entre 1967 e 1971 são tomadas de forma ligeira, como se não houvesse tempo a perder. Não apenas o Ensino Médio será reformado no período; o Ensino Superior e o próprio MEC também seriam objetos de reformas. Isso se deve à necessidade de que essas medidas caminhassem juntas para que o efeito social pudesse ser apresentado de forma conjunta nos resultados daquele governo.

De qualquer forma, o longo comentário do professor Amado transcrito acima parece anunciar as falhas que se abateriam *sobre* e abateriam *o* modelo polivalente brasileiro no início da década de 1970, menos por sua aproximação com o modelo soviético – o que soa como uma antinomia, visto que o governo militarizado da ocasião anunciava uma expressa aversão política ao comunismo – do que pela instabilidade estrutural do regime militar brasileiro em termos de prioridade educacional, e à fragilidade dos planos e medidas executados no decurso do projeto da polivalência e profissionalização por via escolar no período.

---

<sup>34</sup> O professor Brian Simon, como um militante do *Labour Party*, procura aproximar a proposta da *comprehensive school* britânica do modelo soviético: “Brian Simon se destacou também como organizador do campo da História da Educação na Grã-Bretanha. Em 1967, fundou a *History of Education Society* (HES). Equidistante de uma postura academicista, abriu essa Sociedade para grupos externos, como trabalhadores interessados em suas próprias histórias, professores e estudiosos individuais. Em 1978, foi um dos fundadores do *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) e seu primeiro presidente (1978-1982). Nessa condição, e devido à sua proximidade com o bloco soviético, desenvolveu importante intercâmbio entre historiadores da educação da Europa Ocidental e do Leste Europeu” (Bittar, 2015, p. 147).

**Figura 14:** Recortes: “Tarso anuncia reforma no MEC”, *Jornal do Brasil* de 27 de março de 1969; “Oito faculdades preparam professores polivalentes”, *Diário de Notícias* (RS) de 21 de junho de 1968; “Acre e Maranhão tiveram as propostas recusadas”, *Diário de Notícias* (RJ) de 28 de abril de 1967; “Conferência Nacional aprovou recomendações”, *Diário de Notícias* de 3 de maio de 1967

### Tarso anuncia reforma no MEC

O Ministro Tarso Dutra afirmou em entrevista coletiva que a reforma administrativa do Ministério da Educação deverá ser implantada nos próximos meses e terá uma estrutura flexível e descentralizada, para desenvolver um trabalho mais dinâmico e eficiente.

— Só a reforma universitária, com seu enorme séquito de inovações, é exemplo claro de uma nova filosofia do Governo. Seus frutos serão obtidos a médio prazo — ressaltou o Sr. Tarso Dutra, frisando a grande preocupação com o ensino industrial, “que garantirá mão-de-obra à grande arrancada no campo científico e tecnológico.”

**MAIS MATRICULAS**

— O ensino secundário orientado para o trabalho — frison — garantirá, em um país de grande número de pobres, os instrumentos profissionalizantes a mais curto prazo. Nesse caso, o ensino médio passa a ensino final.

O Ministro falou da intensificação dos programas de pesquisas e da colaboração, em regime de dedicação exclusiva, para mestres de cadeiras básicas, “iniciativas que demonstram o alto interesse do Governo pela renovação do ensino no país. A criação de cerca de cem escolas e cursos superiores em dois anos é outro atestado firme. Disso decorreu a duplicação das matrículas na primeira metade do atual Governo: de 180 mil em 67 para quase 360 mil em 1969.”



O professor Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário do MEC, quando afirmava, em Salvador, que não poderá haver progresso econômico e social no Brasil, se não for melhorado o nível de ensino primário e secundário.

### professores polivalentes

O programa iniciado no ano de 1967, com vistas à preparação de professores polivalentes, mereceu aprovação o patrocínio da Fundação Ford, com a doação de uma verba de \$ 107.000. As licenciaturas do 1º ciclo estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação foram o ponto de partida desse programa que se realiza no Estado do Rio Grande do Sul contando com a participação de oito faculdades de Filosofia, sendo coordenado pela P.U.C. As faculdades que idealizaram os trabalhos nesse programa são as seguintes: de Filosofia e Ciências da P.U.C.; de Filosofia de Passo Fundo; de Filosofia de Santa Maria; de Filosofia de Urupema; de Filosofia de Ilói; de Filo-

**(RECOMENDAÇÃO)**

1) Que os sistemas de ensino se orientem para um ginásio de estrutura polivalente como solução mais adequada para a reestruturação da escola média de primeiro ciclo. 2) — Que são condições essenciais a esses objetivos ampliação das instalações e equipamento destinados ao ensino de ciência e as oficinas reservadas às práticas educativas. 3) — Que cuidados especiais devem merecer a preparação dos professores destinados ao ensino das disciplinas e práticas educativas específicas do currículo, sendo recomendada a preparação de **professores polivalentes** que possam encarregar-se de áreas afins. 4) — Que o currículo do Ginásio polivalente deve caracterizar-se por um tronco comum e um elenco de matérias, técnicas e práticas educativas que integram a cultura geral e que permitam as mais variadas gama de opções.

Segundo o outro documento versando sobre a questão

ção vocacional; 2) o ingresso direto na série correspondente do primeiro ciclo do ensino médio, respectivamente, a primeira, a segunda e a terceira mediante a apresentação de certificado de conclusão da quarta, quinta e sexta séries primárias; 3) revisão das condições de qualificação dos professores da quinta e sexta séries primárias, e das séries iniciais do primeiro ciclo médio que, como séries intermediárias da escola comum, deverão ser entregues, de preferência, a **professores polivalentes** encarregados do ensino de disciplinas e práticas educativas, e não regidas como até aqui por professor único ou por um professor para cada disciplina.

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023

Uma *corrida para se livrar do atraso educacional* é iniciada com o golpe em 1964. Decididas as inspirações do modelo escolar a ser implementado, seria urgente remodelar todo o arranjo nacional da educação. A *escola compreensiva brasileira*, para que viesse a dar certo, segundo os planos e relatórios da Epem e o escopo normativo do Premem, se articulava sobre quatro grandes eixos: o currículo do ciclo ginásial; a administração escolar; a arquitetura e o equipamento escolar; a mão de obra professoral.

Sobre esse último eixo, objeto desta pesquisa, na montagem de recortes da Figura 14, acompanha-se a eclosão da larva da vespa. Uma escola polivalente necessita de um *professor polivalente* (ou sua próxima contra-dicção). A isso se prestariam as reformas no MEC, no Ensino Médio e no Ensino Superior. Essa será uma grande diferenciação que se fará notar entre os formatos emergenciais das campanhas formativas anteriores ao Premem e sua configuração como *programa*. Os documentos e as notícias dos periódicos informam a conformação dos cursos regulares das licenciaturas para a formação *curta*, de onde se tem conhecimento daquilo que seria encontrado nas faculdades a partir das então chamadas *licenciaturas curtas*<sup>35</sup> (Cruz; Ramos; Silva, 2020; Cunha, 1977), cujos objetivos semelhantes aos cursos emergenciais oferecidos dentro do Premem seriam o de formar *professores polivalentes*. Estes, segundo os traços reconhecidos na filosofia pedagógica da Escola Nova (Mellouki; Gauthier, 2004; Mendonça *et al.*, 2006; Libâneo, 2017) e seus homólogos chamados *pedagogias ativas*, reconhecem o professor como um *mediador* na ação educativa, cabendo ao estudante maior implicação e esforço no processo a que se denominou *autonomia e individualidade*, ou como dito anteriormente: a educação depende em primeiro lugar do aluno!

Num dos recortes da Figura 14 lê-se a informação de que esses *professores polivalentes* estariam encarregados de “áreas afins” trabalhadas em “disciplinas e práticas educativas”, em oposição ao professor único e especialista.

Uma das características das áreas técnico-vocacionais era de que seu ensino não deveria ser monotécnico. Teria que ser politécnico, e assim devia ser também a preparação do professor. O ensino de artes industriais compreendia, basicamente, trabalhos de madeira, metal, eletricidade, artes gráficas, cerâmica; o de técnicas comerciais, as principais práticas exigidas pelo trabalho no escritório e na loja; o de técnicas agrícolas, operações de oficina rural e variadas práticas de campo. O ensino, em classe, devia ser ministrado simultaneamente nas diversas áreas, dividindo-se para isto os alunos em grupos, que periodicamente se revezariam. E o professor acompanharia e orientaria o trabalho de todos os grupos. Esse aspecto de ensino politécnico era de toda importância, dentro dos objetivos gerais do plano, para evitar uma nociva especialização prematura (Amado, 1973, p. 174).

A concatenação das ações nos planos e esferas mais altas e intermediárias do Estado brasileiro à ocasião (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Conselhos Estaduais de Educação, escolas federais e estaduais com toda a sua comunidade) faria um

---

<sup>35</sup> Conforme Nascimento (2012, p. 340): “A licenciatura curta surgiu, neste momento, em ‘caráter experimental’ e emergencial. A prioridade deveria ser a política de valorização e reformulação das Faculdades de Filosofia e suas licenciaturas e a ‘aplicação sistemática do exame de suficiência tendo em vista o maior número de professores a curto prazo’. A perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. Nesta perspectiva mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma.”

movimento sinérgico para a implantação, por decreto, em toda a malha escolar do Ensino Médio no território brasileiro do Ginásio Orientado para o Trabalho (ou Ginásio Polivalente). A questão da formação dos professores ainda não estava resolvida dado o estado emergencial que requeria, mas também não haveria nem tempo nem infraestrutura suficientes para tirar do chapéu tantos professores com perfil polivalente que pudessem se “encarregar de áreas afins” numa turma ginásial de escolas públicas e administrar simultaneamente “grupos de trabalho nas diversas áreas, orientando e acompanhando todos os grupos”. A divisão do trabalho social docente a partir da filosofia polivalente desde então adquire contornos irreversíveis nas políticas de formação e manutenção dessa mão de obra na escola pública. A disciplina da didática se volta para a preocupação da utilização dos meios tecnológicos, os quais passariam a ser um encargo a mais para o professor. Entretanto, a oferta dos cursos do Premem, como poderá ser visto no caso particular de Santa Catarina, continuaria no plano dos princípios. Pouco se vê em termos de oferta da preparação docente para as artes industriais, agrícolas, comerciais e educação para o lar nesses cursos emergenciais; e por uma razão quase óbvia: *Quis custodiet ipsos custodes?* Quem seriam os *professores dos professores* que iriam monitorar tais tarefas no ginásio polivalente? Os instrutores que tinham o conhecimento de algumas práticas que pudessem ser adaptadas para o aprendizado juvenil no ginásio, ou já estariam instalados no Sistema S<sup>36</sup>, ou instalados nos ramos profissionalizantes (industrial, comercial e magistério), ou se encaminhariam para a carreira acadêmica no ensino superior.

A primeira iniciativa que se fez foi colocar, por exemplo, os melhores torneiros mecânicos para formar torneiros mecânicos. E o resultado foi uma tragédia porque logo descobriram que quem sabe fazer não necessariamente sabe ensinar. Daí o Brasil descobriu que precisava formar professores para o ensino industrial. Inclusive vai haver uma aproximação com os Estados Unidos. Nessa época foi criada a CBAI, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial. Ela existiu de 1946 até 1963, voltada para a formação de professores para a educação industrial. Por exemplo, criam-se aí as séries metódicas, começa-se a criar uma pedagogia da educação profissional, particularmente uma pedagogia do ensino industrial. O Brasil criou nessa época, por exemplo, influenciado pela cultura dos Estados Unidos, um curso que se chamava TWI [Training Within Industry], intensivo, de curta duração. Já havia um componente técnico, mas a questão maior era que o sujeito tinha que se adaptar à gerência, ao organograma, ao cronograma... A questão era a seguinte: você tinha que transformar o “matuto” em um operário. E a ideia era que você pudesse fazer isso em

---

<sup>36</sup> Sistema S: Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> Acesso em 07 set. 2022

dois meses. Era a questão do controle de tempo, de movimento, da disciplina fabril (Guimarães, 2020, s.p.).

Os outros canais formativos eram as campanhas emergenciais como a Cades, Caec, os convênios das Diretorias do Ensino Comercial, Industrial e Agrícola. É importante mencionar que um mesmo formador pudesse circular por campanhas distintas, de tal forma que as campanhas concorriam entre si no duplo sentido do termo: concorriam entre si por recursos, entradas e expansão do próprio tipo de ensino, e concorriam unidas para a modelagem industrial do pensamento educacional.

**Figura 15.** Recortes do *Manual Administrativo* do Premem

CÓDIGO	ASSUNTO	DATA	FLS.
	MANUAL DO PREMEM 1º VOLUME (A) - ADMINISTRAÇÃO		
A/3.2.1.1	PLANOS DE CURSOS PARA O TREINAMENTO DE PROFESSORES EM LICENCIATURA DE CURTA DURAÇÃO : DISCIPLINAS ACADÊMICAS.	JUNHO DE 1970	

O sistema proposto se assemelha, em alguns aspectos, à experiência dos Emergency Training Colleges praticada na Inglaterra logo depois da guerra. Quando o Educational Act de 1944, elevou para 15 anos de idade escolar obrigatória, tratou-se imediatamente de programar o treinamento de professores a curto prazo, em

desde 1968, vem trabalhando, através da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), para implantar nos Estados da Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul uma rede de Ginásios Polivalentes e, em cada capital dos demais Estados e no Distrito Federal, um Ginásio Polivalente modelo, na firme crença de que eles representarão um impacto da estrutura obsoleta do Ensino de 2º Grau.

Para os primeiros, serão oferecidos cursos rápidos e intensivos de um mês, chamados de reciclagem, com a finalidade de revisão de conteúdo e de identificação com a filosofia e estrutura do Ginásio Polivalente. Para os demais, serão ministrados cursos de curta duração, em regime intensivo, de 1600 horas, envolvendo formação pedagógica e aulas da matéria para a qual foi selecionado o futuro professor.

4. Os estudos da EQUIPE DE PLANEJAMENTO DO ENSINO MÉDIO - (EPEM) foram levados à apreciação do Conselho Federal de Educação, que autorizou a criação dos Ginásios Polivalentes, bem como dos cursos de treinamento de pessoal docente, de curta duração, em regime intensivo.

5. Ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio - (PREMEM) cabe a execução do programa, com base no planejamento da EPEM e nos termos dos acordos celebrados entre o MEC/PREMEM e

- 1 -

Fonte: Arquivo Histórico do Inep. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/6/f/a6fe2c4780a6486848ce79e91ff59c8bde7e94f41b5081f067f74320d5282109/495\\_01-compactado.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/6/f/a6fe2c4780a6486848ce79e91ff59c8bde7e94f41b5081f067f74320d5282109/495_01-compactado.pdf). Acesso em: 20 set. 2022.

**Figura 16.** Recorte do relatório *Educação no Brasil, organização e situação atuais*

As Campanhas de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário e Comercial e, anteriormente, a Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial, têm realizado significativos esforços no sentido de promover o aperfeiçoamento de professores, diretores e inspetores das escolas do ensino médio, através de cursos, estágios, seminários, missões técnicas e pedagógicas, publicação de guias metodológicas e revistas especializadas.

Fonte: Arquivo Histórico do Inep. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/institucional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/5/8/c/58c80c0595ee822b700e23044e2f6ea6edf085a7833cfb6332b369f581ba1d0e/CODI-UNIPER\\_m1118p01\\_EducacaoNoBrasilOrganizacaoESituacaoAtuais.PDF](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/institucional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/5/8/c/58c80c0595ee822b700e23044e2f6ea6edf085a7833cfb6332b369f581ba1d0e/CODI-UNIPER_m1118p01_EducacaoNoBrasilOrganizacaoESituacaoAtuais.PDF). Acesso em: 20 set. 2022.

O *Manual Administrativo* do Premem apresenta, melhor que o seu decreto instituidor, as linhas de trabalho do Programa. Alguns dos recortes na composição da Figura 15 apontam para aspectos importantes. É interessante, antes de se comentar um pouco mais sobre esse manual, recuperar alguns dados sobre a afirmação anterior a respeito da formação dos professores nos cursos emergenciais para as áreas práticas do currículo dos GOT. No Ofício Circular nº 2.150, de 23 de novembro de 1965, o professor Gildásio Amado se queixa aos Inspectores do Ensino Secundário nos estados da ausência dessas disciplinas práticas no currículo ginásial, “quais sejam o de uma educação geral complementada por opções que orientem para o trabalho” (Amado, 1965, p. 1). As “disciplinas fundamentais, a iniciação em práticas de indústria, comércio e agricultura”, encaminharão o maior número de jovens para o ensino ou treinamento profissional, com a consequente ampliação dos quadros “ainda tão carentes e rudimentares” no país de técnicos de nível médio. A tarefa do programa, então, além de prover um crescimento quantitativo das matrículas nos ginásios, deveria se ocupar igualmente das “necessidades do desenvolvimento tecnológico [...] através dos seus órgãos de ensino médio” que se empenham em “executar um extenso programa de treinamento do magistério” (Amado, 1965, p. 1-2). E continua: “ainda de maior pobreza, de extrema carência, é o professorado de ensino técnico, industrial, comercial ou agrícola, de cuja formação tão pouco se tem tratado entre nós, não havendo sequer escolas ou cursos especializados para esse fim” (Amado, 1965, p. 1-2).

No *Relatório do resumo dos principais programas executados pela Diretoria do Ensino Secundário*, apresentado ao MEC em 1966, Amado apresenta os seguintes dados para os GOT como segue no recorte do documento na Figura 17.

**Figura 17.** Recorte do Relatório de 1966 do resumo dos principais programas executados pela Diretoria do Ensino Secundário

A - "Cursos para formação de professores de Técnicas Agrícolas"	
<u>Em 1965</u>	<u>Em 1966</u>
número de cursos: 9	número de cursos: 10
duração: 5 semanas	duração: de 6 semanas a 6 meses
participantes: 247 profs.	participantes: 300 profs.
recursos: Cr\$ 40.400.000	recursos: Cr\$ 160.000.000
B - "Cursos para formação de professores de Artes Industriais"	
<u>Em 1965</u>	<u>Em 1966</u>
número de cursos: 16	número de cursos: 25
duração: de 2 a 10 meses	duração: de 4 a 6 meses
participantes: 524 profs.	participantes: 480 profs.
recursos:	recursos: Cr\$ 586.620.000
C - "Cursos para professores líderes de Técnicas Comerciais"	
<u>Em 1965</u>	<u>Em 1966</u>
número de cursos: 1	número de cursos: 21
duração: 4 meses	duração: 4 meses
participantes: 33 profs.	participantes: 450 profs.
recursos:	recursos: Cr\$ 365.500.000
D - "Cursos para professores de Educação Doméstica"	
<u>Em 1965</u>	<u>Em 1966</u>
número de cursos: 5	número de cursos: 6
duração: 4 meses	duração: 4 meses
matrícula: 139	matrícula:
recursos: Cr\$ 50.612.000	recursos: Cr\$ 100.000.000

Fonte: UFRJ/Proedes, 1966.

Em todos os cursos oferecidos pela DES, percebe-se um crescimento pela procura entre um ano e outro. O curso de artes industriais é o único que tem um leve decréscimo, compensado pelo maior investimento. Mas esses números isolados dizem pouco do universo de *professores polivalentes* a serem formados num dado recorte. Talvez seja um exercício interessante olhar uma pesquisa encomendada pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) ao professor Jacques Torfs, perito estatístico da Unesco em colaboração com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 1966, com a prospecção para o "estoque" de mão de obra para o Brasil até 1976<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> O recorte da prospecção do professor Torfs não é gratuito; ele está concatenado com a evolução dos planos econômicos implementados pelo regime militar no governo desde o golpe de 1964. "A sucessão dos fatos seguiu a seguinte linha do tempo: Plano de Ação Econômica do Governo (1964-1966), Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970), Reforma Universitária (1968) e Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau (1971). Ou seja: no contexto da estratégia de crescimento acelerado e autoritário do capitalismo brasileiro, adotada durante a ditadura militar, a educação seguiu a lógica dos interesses econômicos" (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p. 341).

**Figura 18.** Recorte do Relatório Torfs Ipea/Ufes, conclusões profissionais no Brasil em 1966

B R A S I L								
Número de conclusões - Totais em 1964 e 1976								
Número de milhares de pessoas por conclusões								
	Conclusão em 1976					População		
	Concl.	Pop/ooo	(A)	(B)	(C)	Milhares de		
	em 1964	concl. 1964	Aumento 3% ano	2 vezes 1964	3vezes 1964	pessoas con- clusão 1976		
						A	B	C
B.Artes	376	210	-	752	1.128	-	146	98
C.Econ. Administ.	2.374	33	3.382	-	-	33	-	-
Direito	4.170	19	5.942	-	-	19	-	-
Filosof.	5.147	15	-	10.294	15.441	-	11	7
Medicina	1.596	49	-	3.192	4.788	-	34	23
Odontol.	1.214	65	-	2.428	3.642	-	45	30
Agricult.	548	144	-	1.096	1.644	-	100	67
Arquitet.	300	263	-	600	900	-	183	122
Farmácia	-	-	-	-	-	-	-	-
Politéc.	2.298	34	-	4.396	6.894	-	24	16

Fonte: Arquivo Histórico do Inep. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/c/3/5/c354f73d62c8aeb80135c4c8326151209ced292582bfbae04ff8fbc71d6409d7/CODI\\_m065p01\\_Apresenta\\_ProjecoesBaseadasNosDadosLevantadosPelaComissaoDePlanejamentoETrabalhoDoDrJacquesTorfs\\_.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/c/3/5/c354f73d62c8aeb80135c4c8326151209ced292582bfbae04ff8fbc71d6409d7/CODI_m065p01_Apresenta_ProjecoesBaseadasNosDadosLevantadosPelaComissaoDePlanejamentoETrabalhoDoDrJacquesTorfs_.pdf). Acesso em: 7 set. 2022.

A grandeza anunciada pelo professor Torfs em sua prospecção é de milhares de pessoas concluintes por curso. Quando se olha com atenção para os números apresentados no relatório do professor Gildásio Amado, é possível comparar os dados, por aproximação, considerando-se que a prospecção trabalha com o crescimento percentual entre o ano de 1964 e 1976. No relatório do professor Torfs, percebe-se a discrepância entre o número dos profissionais formados e dos potenciais candidatos aos cursos do Premem para assumir as vagas nos Ginásios Orientados ao Trabalho. Por exemplo, os potenciais professores para as artes industriais: egressos dos cursos politécnicos, 2.298 pessoas concluíram o curso em 1964; o número de participantes em 1965 do curso emergencial da DES foi de 524 professores, um

percentual de 0,22%, menos de um terço, considerando-se apenas este curso superior. Admitindo-se que esse número de 524 candidatos a professores de artes industriais que frequentaram o curso emergencial da DES provavelmente é composto por egressos de cursos variados (como as engenharias), o percentual dos egressos do Politécnico nesses 0,22% conseqüentemente é ainda menor. Ao se olhar para os concluintes nos cursos relacionados à agricultura em 1964, há 548 pessoas no relatório do professor Torfs. A participação no curso de técnicas agrícolas do Premem no ano seguinte parece melhor no cenário montado pelo professor Gildásio Amado, 247 professores, a proporção sobe para 0,45%. Mas a relação proporcional entre os egressos dos cursos acadêmicos e as entradas dos candidatos nos cursos emergenciais da DES por área produtiva (indústria e agricultura) nos dois relatórios é o que mais chama a atenção: o curso que entrega mais egressos para o “estoque” profissional (o Politécnico) entrega menos candidatos ao curso emergencial, e o curso que entrega menos egressos (a Agricultura) entrega um pouco mais de candidatos ao curso da DES.

Aventa-se explicar nesses comparativos que em ambos os casos os dois cursos acadêmicos entregam poucos candidatos porque: 1 - os profissionais politécnicos se interessariam menos pela carreira do magistério no Ensino Médio (seria uma segunda, terceira opção de trabalho); 2 - o pouco interesse pela formação acadêmica no campo agrícola resulta em poucas conclusões nesse campo, num universo onde poucos ingressam no curso acadêmico e poucos se formam (a quantidade de egressos do Politécnico é quatro vezes e meia maior que a quantidade de egressos da Agricultura). Havendo um desnível da oferta de oportunidade entre as duas áreas, os poucos formados em Agricultura careceriam de uma segunda e terceira opções, o que não significa que fossem muitas na ocasião. A observação feita a respeito dos egressos dos politécnicos em relação aos universos dos tipos de egressos no curso emergencial de artes industriais também vale para a agricultura, um nome genérico para quais cursos: engenheiro agrônomo, agrimensor, engenharia agrícola, agropecuária?

Como foi comentando, este é um cenário virtual. Pressupõe-se que esses egressos se interessariam em se tornarem professores no ensino ginasial por trazerem alguma *bagagem técnica da própria graduação* que “facilitaria” torná-los professores de artes industriais, ou técnicas agrícolas. Os números apresentados ajudam a visualizar este cenário virtual com alguma verossimilhança com a realidade.

Feito esse breve desvio, comenta-se o *Manual Administrativo* do Premem.

**Figura 19.** Capa do *Manual Administrativo* do Premem

CÓDIGO	ASSUNTO	DATA	FLS.
	MANUAL DO PREMEM 1º VOLUME (A) - ADMINISTRAÇÃO		
A/3.2.1.1	PLANOS DE CURSOS PARA O TREINAMENTO DE PROFESSORES EM LICENCIATURA DE CURTA DURAÇÃO : DISCIPLINAS ACADÊMICAS.	JUNHO DE 1970	

Fonte: Arquivo Histórico do Inep. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/6/f/a6fe2c4780a6486848ce79e91ff59c8bde7e94f41b5081f067f74320d5282109/495\\_01-compactado.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/6/f/a6fe2c4780a6486848ce79e91ff59c8bde7e94f41b5081f067f74320d5282109/495_01-compactado.pdf). Acesso em: 7 set. 2022.

A versão digital consultada no repositório do Arquivo Histórico do Inep é uma cópia de um texto datiloscrito, datado de 1970, composto por 256 páginas. A introdução do manual apresenta um breve resumo do histórico do Premem e algumas decisões da Epem em relação ao Ginásio Polivalente, com ênfase do manual na formação do professorado para esses ginásios para dois tipos de público eleitos: *professores licenciados* e *pessoal não licenciado*. A opção de categorizar por diferenciação *professor* e *pessoal* não é fortuita. A forma protocolar seria o convênio celebrado entre instituições de ensino superior e o MEC/Premem nos estados da federação. O propósito inicial seria a implantação de um ginásio polivalente modelo em, pelo menos, cada capital; os primeiros seriam instalados na Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Seriam oferecidos dois tipos de cursos: cursos rápidos e intensivos de um mês, chamados de reciclagem, para os *professores licenciados*. Para os não licenciados, seriam oferecidos cursos intensivos de 1.600 horas, com formação pedagógica e o conteúdo da disciplina para os quais se candidataram. Após essa apresentação do escopo do manual, seguem-se cinco anexos: a equipe encarregada para a preparação dos planos; o Parecer nº 912/1969 do Conselho Federal de Educação (CFE); o plano de licenciatura de curta duração; o Parecer nº 255/1970 do CFE; as normas didáticas e a avaliação da aprendizagem. Os planos que compõem os cursos a serem oferecidos em junho de 1970 são das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Francês, Inglês, Geografia, História, Estudos Brasileiros, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de Segundo Grau. Notam-se duas

peculiaridades: 1 - a ausência nos cursos das atividades práticas que caracterizariam o ensino polivalente (artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais, educação para o lar ou educação doméstica). Como foi antecipado, as Faculdades de Educação ou de Filosofia, Ciências e Letras que ainda existissem sob esta denominação após a reforma universitária de 1968 não dispunham de pessoal com esse tipo de conhecimento para ministrar tais cursos; 2 - o uso do termo guarda-chuva *ensino de segundo grau* é sugerido, antecipando o seu uso oficial na reforma do Ensino Médio que chegaria no ano seguinte, em 1971.

**Figura 20.** Recorte do *Manual Administrativo* do Premem

Mas, os objetivos do "PREMEM" não se resumem na construção de prédios escolares ou na expansão puramente quantitativa do ensino secundário. O essencial do programa é promover a implantação de novo tipo de ginásio comumente denominado de polivalente ou orientado para o trabalho. Trata-se de uma escola secundária se melhante, sob certos aspectos, à comprehensive high scholl na medida em que procura conciliar as exigências da educação geral básica com a iniciação vacacional. Não é um ginásio profissional, mas vi-

- 7 -

Fonte: Arquivo Histórico do Inep. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/6/f/a6fe2c4780a6486848ce79e91ff59c8bde7e94f41b5081f067f74320d5282109/495\\_01-compactado.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/6/f/a6fe2c4780a6486848ce79e91ff59c8bde7e94f41b5081f067f74320d5282109/495_01-compactado.pdf). Acesso em: 7 set. 2022.

O Anexo 1 do Parecer nº 912/1969 do CFE reconta o histórico do Premem, sua filosofia e objetivos, bem como apresenta o argumento da incapacidade do Estado – por não dispor de uma infraestrutura técnico-pedagógica instalada que suportasse – de formar a mão de obra professoral para o Ensino Médio com os modelos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), com a correlata incompatibilidade desse modelo acadêmico com o *novo modelo de ensino secundário*, o ginásio polivalente. Frente a esse obstáculo, qual foi a recomendação do CFE?

**Figura 21.** Recorte do *Manual Administrativo* do Premem

para a nova modalidade de ginásio. Diante dessas dificuldades entendeu a Comissão que, em vez da dualidade licenciatura-suficiência, seria preferível "estabelecer uma gradação do próprio regime da licenciatura, isto é, cursos especiais destinados a conferir uma licenciatura intermédia". A sugestão teria fundamento nos termos do § 1º do Art 23 da Lei 3.540 de 19/11/68 segundo a qual "serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias do grau superior".

Fonte: Arquivo Histórico do Inep. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/institucional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/6/f/a6fe2c4780a6486848ce79e91ff59c8bde7e94f41b5081f067f74320d5282109/495\\_01-compactado.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/institucional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/6/f/a6fe2c4780a6486848ce79e91ff59c8bde7e94f41b5081f067f74320d5282109/495_01-compactado.pdf). Acesso em: 7 set. 2022.

Neste ponto, a contra-dicção do projeto reaparece; fora dito que *para uma escola polivalente seria necessária a formação de um professor polivalente*. Os próprios documentos vão apresentando esta afirmação numa ou noutra página, mas o Parecer nº 912/1969 abre um precedente inusitado em relação aos objetivos e à filosofia do Premem: em virtude de sua curta duração (1.400 a 1.600 horas em 180 dias), essas licenciaturas *não poderiam ter o caráter polivalente*.

**Figura 22.** Recortes do *Manual Administrativo* do Premem

c) em virtude de sua curta duração as licenciaturas não podem ter o caráter de polivalência. Assim, por

exemplo, em vez de uma só licenciatura para formar um mesmo professor de matemática e de ciências físicas e biológicas, uma licenciatura preparará o professor de matemática e outra o professor de ciências;

Fonte: Arquivo Histórico do Inep. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/institucional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/6/f/a6fe2c4780a6486848ce79e91ff59c8bde7e94f41b5081f067f74320d5282109/495\\_01-compactado.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/institucional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/6/f/a6fe2c4780a6486848ce79e91ff59c8bde7e94f41b5081f067f74320d5282109/495_01-compactado.pdf). Acesso em: 7 set. 2022.

Essa amostra dos últimos recortes informa, então, que caso um mesmo candidato tenha interesse em se habilitar emergencialmente em duas disciplinas diferentes, como no exemplo dado, ciências físicas e biológicas, esse candidato seria obrigado a frequentar dois cursos emergenciais de 1.400 ou 1.600, um para cada disciplina de interesse. De tal forma, e a despeito da existência desses cursos regulares nas faculdades, em um ano, ou seja, em dois períodos de 180 dias para cada curso, uma única pessoa conseguiria duas habilitações; algo que um aluno de uma graduação no curso regular conseguiria no período de 3 a 4 anos.

Sob a roupagem de *justificativa técnica* do parecer do CFE, em virtude da curta duração da licenciatura, subsiste um motivo muito mais realista – *Quis custodiet ipsos custodes?* – as Faculdades de Educação ou as FFCL *não dispunham de professores polivalentes para reproduzir professores polivalentes*. O máximo que poderiam oferecer seriam as disciplinas tradicionais do currículo, como resta demonstrado no elenco dos planos de curso do Manual. Outro motivo seria o fato de que, em 1966, o mesmo CFE ter aprovado a criação das licenciaturas com a duração de três anos denominadas *licenciaturas polivalentes*, que até o momento não entregava, segundo diagnóstico do próprio Parecer nº 912/1969, mão de obra em quantidade e perfil proporcionais ao crescimento das escolas secundárias/médias no país. A solução emergencial do Parecer, nesse sentido, resolveria dois grandes problemas: uma licenciatura de curtíssima duração não-polivalente não entraria em concorrência com as licenciaturas polivalentes curtas recém-instituídas em 1966; além disso, eliminaria o inconveniente dos exames de suficiência<sup>38</sup>, visto que ao final do curso sairiam professores licenciados “prontos” para assumirem os postos nas salas de aula, em conformidade com o ordenamento em vigor que exigia essa habilitação por meio dos exames. A solução definitiva para este último inconveniente legal seria o sequestro do ciclo ginásial para a composição dos quatro anos finais no ensino do primeiro grau, o que, por sua vez, solucionaria o problema da obrigatoriedade da oferta do ensino pelo Estado até aos 14 anos de idade com a reforma que se avizinhava no ano de 1971.

---

<sup>38</sup> Conforme o Decreto-lei n. 8.777, de 22 de janeiro de 1946 (Brasil, 1946), que tratava do registro definitivo de professores do Ensino Secundário, tal registro seria fornecido após a prestação do exame de suficiência. Em seu artigo 1º, o decreto estabelecia que o exercício do magistério nesse nível de ensino seria permitido apenas aos professores registrados no Departamento Nacional de Educação (DNE). A concessão de tal registro se dava mediante apresentação dos seguintes documentos pelo candidato: diploma de licenciado para lecionar a disciplina requerida, expedido por Faculdade de Filosofia ou prova de habilitação na(s) disciplina(s) em que se desejasse o registro, obtida em concurso para professor catedrático, adjunto ou livre-docente de estabelecimento de Ensino Superior ou professor catedrático de estabelecimento de Ensino Secundário, mantido pela União, pelos Estados ou pelo Distrito Federal. Ou ainda prova de exercício de magistério em Faculdade de Filosofia; declarações de identidade; de idade mínima de 21 anos; de idoneidade moral; de quitação com o serviço militar, para candidato brasileiro do sexo masculino; de antecedentes criminais; atestado de sanidade física e mental, expedido por serviço médico oficial (Brasil, 1946; Lopes, 2018).

A estruturação geral da formação prevista no Manual será cotejada com a experiência particular registrada nos documentos do Premem na UFSC em 1970 para que se consiga verificar o seu desenvolvimento naquilo que segue o prescrito e no que se adapta à realidade local.

*Planejar, programar, (re)produzir* neste excurso, então, demonstra que, numa conclusão provisória para este capítulo, como estratégia, plantar a larva da vespa na Cades para que desta o Premem se nutra significa ser atravessado pela modelagem industrial do pensamento educacional nos elementos entre os quais se verificam:

1) O *encargo sobre futuro* é atribuído ao/à jovem secundarista. Se na Idade Média a criança era vista como um pequeno adulto (Ariès, 1986), invisível no mundo, um entre-lugar então inexistente, na modernidade de meados do século XX, impulsionada pela terceira onda do industrialismo, os/as jovens de 14 anos são a *aposta para no futuro nacional*, depurados/as dos erros das políticas educacionais do passado, do atraso, e protegidos/as de ideologias subversivas pela doutrina da segurança nacional. A linguagem bélica reforça a ideia de *infantaria*, os jovens puxam a batalha.

2) *O futuro é decidido na fronteira tecnológica*. As alusões recorrentes à corrida espacial, mais que um recurso anedótico, expressam uma *aspiração*: a da ultrapassagem do atraso. Os estadunidenses levariam isto às vias de fato, mas o que estava em jogo no pano de fundo dessa aspiração anedótica era a formação de um batalhão de jovens secundaristas (uma *infantaria*) na linha de frente da fronteira da corrida tecnológica: familiarizar as próximas gerações com a linguagem e cultura científicas; que por impulso próprio fossem atrás da inovação técnica/tecnológica que alimenta as revoluções nos meios de produção.

3) A escola modelada pelo pensamento industrial se torna esse lugar onde o *encargo do futuro* é transmitido por *investidura* para os jovens. Se a escola secundária tradicional do passado representava a *pequena república das letras* na tarefa civilizatória e socializadora, um meio privilegiado do recorte de classe herdado da revolução burguesa onde se adquire a *cultura*; a escola do pós-Segunda Guerra tornou-se, com a Revolução Industrial, o lugar onde se *aprende o que fazer*, o que acarreta uma reconfiguração do *modo político* da experiência social. A topologia das classificações, sob o ditame econômico, é atravessada pela ética (ou *habitus*) individualista que não mais se identifica com a luta de classes, mas se adapta à *nova ordem social competitiva*.

4) O professor do futuro não é aquele que se responsabiliza pela *transmissão* de algum saber, mas desempenha um papel de *facilitador* do aprendizado das *tecnologias do saber*, tanto para ele/ela professor(a), quanto para o/a estudante. Ele/ela, o/a professor(a), não sabem apenas

para si, mas também *devem saber fazer outras coisas concomitantes ao ensinar*; deve ser *polivalente, abrangente (comprehensive)*. Esse perfil professoral encaminha a nova divisão do trabalho social docente. Na verdade, ele é *inventado* junto com a modelagem industrial do pensamento educacional à medida que as técnicas/tecnologias de ensino são afetadas pelas técnicas/tecnologias de produção e comunicação. Esse perfil é remodelado para que responda às novas exigências do tempo.

5) A velha disputa entre público e privado é imobilizada na dimensão personalista do *self made men*. A escola e o professor têm por função fazer aflorar as características pessoais, habilidades e competências do estudante secundarista num universo de escolhas pessoais que se resolverão na vida adulta e social numa *ordem social competitiva*. A escola comum apenas *planifica as oportunidades*; o indivíduo realiza o restante dessa tarefa, algo que Paul Willis traduz da seguinte forma:

É na escola, com seu paradigma básico de ensino, que aquelas atitudes básicas para o sucesso *individual* são apresentadas como necessárias *em geral*. A contradição de que nem todos podem ser bem-sucedidos não é nunca admitida, assim como não se diz que não adianta os fracassados seguirem receitas para o sucesso - trabalhar duro, diligência, conformismo, aceitar o conhecimento como um equivalente de valor real. Há uma generalização na escola que parte de uma lógica individualista para uma de grupo, sem o reconhecimento da natureza e do nível de abstração muito diferentes da última (Willis, 1991, p. 163, itálicos do original).

6) A modelagem industrial do pensamento educacional procura fazer crer que o/a jovem secundarista dispõe de autonomia e autodeterminação, que eles/elas têm escolhas, embora frente à vida civil, especialmente nos anos do regime militar no Brasil, eles não têm. O adulto (o general-presidente do Brasil, o diretor da DES, os peritos da Usaid, o diretor da escola...), no fundo, continua no comando político e determinando as opções que serão colocadas à vista do/da jovem, que naquele contexto é tratado civilmente como *menor*, uma categoria incapaz segundo o regramento civil: “Livro I - Das Pessoas, Título I - Da Divisão das Pessoas, Capítulo I - Das Pessoas Naturais. Art. 5º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil: I - *os menores de dezesseis anos*; II - os loucos de todo o gênero; III - os surdos-mudos, que não puderem exprimir a sua vontade; IV - os ausentes, declarados tais por ato do juiz” (Brasil, 1916, itálicos meus).

7) O Estado se afirma como o grande provedor do ensino massificado. O ensino público é reiteradamente pensado, independentemente do tipo de governo praticado (populista, democrático, autoritário, de bem-estar...), como o fornecedor dos *cidadãos-trabalhadores* dispostos (condicionados?) a aceitar os termos da competitividade, ainda que a formação oferecida não consiga dar a cobertura ideal apresentada nos planos governamentais, dado que a

infraestrutura para o desenvolvimento científico não está instalada na mesma proporção idealizada na aspiração pela fronteira tecnológica.

8) Esse ensino público reforça as distinções de classe e topologias sociais. O ensino público massificado continua sendo pensado para os/as jovens ocuparem o estamento profissional mais distante da fronteira tecnológica, destinados a se tornarem repetidores, no desempenho de funções técnicas de baixa complexidade, de fácil reposição e reprodução.

9) Os planos, programas e as filosofias dos relatórios e propostas dos especialistas e peritos brasileiros e estrangeiros (a comissão de sábios, segundo Bourdieu) mantêm o distanciamento da profissionalização no Ensino Superior. A modelagem industrial do pensamento educacional no caso do ensino secundário/médio estaciona no plano dos princípios. Todo o esforço em instaurar por decreto um Ginásio Orientado para o Trabalho/Ginásio Polivalente é acompanhado pelo contraesforço de manter as vocações sondadas no Ensino Médio longe da graduação no Ensino Superior pela terminalidade, a única capaz de mobilizar recursos complexos próximos da fronteira tecnológica com a pesquisa sistêmica e aplicada.

Por fim, é possível afirmar, pelo menos no caso brasileiro, que a modelagem industrial do pensamento educacional, arrevesada pelo eixo do desenvolvimentismo praticado pelo governo militarizado da ocasião, é mobilizada pelos binômios: atraso x progresso, técnica x cultura, nacionalismo x *política-de-boa-vizinhança*<sup>39</sup>. Esses binômios se alternam na dicção do campo educacional para os quais é possível explorar a *semântica social* que implicam em *práxis social* correspondente, algo a ser explorado nesta tese nos capítulos a seguir.

---

<sup>39</sup> Hirst (s/d), no verbete *Política de boa vizinhança* do CPDOC, comenta que “A política de boa vizinhança constituiu uma linha específica da política externa norte-americana formulada para a América Latina durante o governo Roosevelt. Tratava-se de uma nova proposta de relacionamento com o continente que visava fundamentalmente apagar as marcas da política do *Big Stick* que caracterizara as ações anteriores dos Estados Unidos na região latino-americana. A concepção da nova política vinculava-se a uma conjugação de fatores internos e externos à sociedade norte-americana. Internamente, a retórica da boa vizinhança estava associada a grupos políticos burocráticos e empresariais que ascendiam ao poder com Roosevelt. No plano externo, apoiava-se na extensa rede de relações econômico-financeiras que vinham se desenvolvendo em volume crescente entre os Estados Unidos e a América Latina.” (POLÍTICA DE BOA VIZINHANÇA. Verbetes. In: CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/politica-de-boa-vizinhanca>. Acesso em: 30 set. 2022.)

## 2 VISTAS DE UM PONTO DE PONTOS DE VISTA

### 2.1 A “EDUCAÇÃO NA REVOLUÇÃO”

Os moços do Brasil podem confiar na revolução. Ela foi feita para lhes garantir uma vida digna, em clima tranquilo, dentro das nossas mais caras tradições, a fim de que se possam qualificar para gerir a maior nação da América Latina (Brasil, A educação..., s/d, p. 10).

“A educação na revolução” é o título de uma cópia datiloscrita de um documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sem data e sem autoria declarada, que se encontra no repositório de documentos do Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (<http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/>). Como orientava o protocolo dos datilógrafos do serviço público à época – ano provável de 1968 segundo uma referência no próprio texto: “passados 30 meses” (Brasil, A educação..., s/d, p. 1) –, subscreve como datilógrafo(a) JBC/albaflóra (Brasil, A educação..., s/d, p. 10). Segundo esse libelo do governo militarizado da ocasião, o “processo educacional experimentou, após a revolução de 1964, uma sensível transformação” (Brasil, A educação..., s/d, p. 1). Repetidas vezes são mencionados os termos: rendimento, reforma universitária, técnico, treinamento, aperfeiçoamento. Um pequeno trecho do texto foi reproduzido no jornal *Correio da Manhã* do Rio de Janeiro, em 1º de novembro de 1969 (*Correio da Manhã*, “Tarso despede-se e mostra saldos da sua administração”, 1º nov. 1969, p. 5). Ali o ex-ministro afirma que o “MEC *mecanizou* um ginásio, no qual os estudantes possam *ensaiar*, em ritmo didático, suas tendências” (itálicos meus). Ao que interessa para esta pesquisa, o Ensino Médio, são importantes a percepção e os dados da citação a seguir:

ENSINO MÉDIO: quatro frentes vêm sendo atacadas pela revolução, desde 1964. São elas a educação secundária, comercial, industrial e agrícola. Esta última passou a pertencer ao organograma do Ministério da Educação e Cultura no ano passado<sup>40</sup>. Em todas elas, as mudanças foram de vulto. No ensino secundário, por exemplo, uma nova escola, mais objetiva, consentânea com o nosso tempo, sob a denominação de “ginásio orientado para o trabalho” ou “ginásio polivalente”. É que o governo, depois de estudos acurados, verificou ser a escola média, para milhares de jovens patricios, não apenas uma estação entre o ensino primário e o superior, mas um *nível final*, digno de merecer atenção em um país que tem mais da metade de sua população menor de vinte e um anos. Sem eliminar o sentido tradicional do ensino secundário, o MEC

<sup>40</sup> “Nesse contexto, com o advento da reforma administrativa dos ministérios, ocorrida em 1967 e legitimada pelo decreto lei nº 200/67, promoveu-se a absorção do ensino agrícola pelo ministério da educação e cultura. em consequência, o órgão responsável, a superintendência do ensino agrícola e veterinário também foi transferida ao MEC, através do decreto nº 60.731 de 19 de maio de 1967, sob a denominação de diretoria de ensino agrícola - DEA, inserindo-se no departamento de ensino médio - DEM, daquele ministério, que absorveu as diretorias do ensino agrícola, industrial, comercial e secundário” (Sobral, 2009, p. 84-85).

mecanizou um *ginásio no qual os estudantes possam ensaiar, em ritmo didático suas tendências*. As primeiras experiências, em curso em várias unidades da federação, já autorizam novas iniciativas, inclusive internacionais. *Convênios com recursos externos* estão sendo estudados e, a curto prazo, deverão concretizar-se beneficiando as redes secundárias de vários estados e da capital do país. Além desta parte, a Diretoria do Ensino Secundário, através da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) vem realizando programas intensivos de qualificação, nos períodos de férias, de milhares de mestres no interior (Brasil, A educação..., s/d, p. 2-3, *itálicos meus*).

No plano geral do argumento desta tese, essa citação é mais um dos exemplares dos documentos da época que relacionam o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem) ao desdobramento de eventos e ações com a dicção do governo militarizado da época em torno dos termos: rendimento, reforma universitária, técnico, treinamento, aperfeiçoamento, no que diz respeito à formação de professores para o Ensino Médio.

Um dos argumentos desta tese é o de que o Premem é o delta da Cades. Conforme mencionado na última citação, logo após a deflagração do golpe de 1964, o corpo militarizado que assume o governo se apropria dessa campanha que fora iniciada em 1953<sup>41</sup>, encaminhando-a para novos rumos, que não seriam os mesmos declarados para o Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDBEN), a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961). A Cades, como um instrumento emergencial para a formação de professores em exercício, abre o caminho para o Premem em 1968, como bem deixa claro o texto do documento ao mencionar as frentes de ataque da “revolução de 1964”, como se vê no *caput* do Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, instituidor do Programa: “o aprimoramento do ensino médio, no nível ginásial deve ser estimulado com o aumento do número de escolas polivalentes; [conforme] as diretrizes governamentais fixadas na preparação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento” (Brasil, 1968).

Enquanto a Cades fora criada para suprir a formação de professores na transição do modelo do ensino secundário das leis orgânicas da década 1940, o Premem foi sendo gestado dentro da Cades e toma forma em 1968 para alçar outro tipo de ginásio, ao qual o Decreto do Premem dedica sua instituição: o aumento do número de *escolas polivalentes*. Esse processo

---

<sup>41</sup> Em 1953, o Ministério da Educação e Cultura publicou o decreto n. 34.638, de 17 de novembro, instituindo a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades). Esta visava, entre outras ações, promover, por todos os meios ao seu alcance, as medidas necessárias à elevação do nível e à difusão do ensino secundário no país, tendo por finalidade: a) tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao ensino secundário maior eficácia e sentido social. promover a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário; b) conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento promovidos por outras entidades, no país ou no estrangeiro (Brasil, 1953).

chama a atenção pela estratégia que desenha: a Cades que trabalhava para consolidar o ensino médio insculpido na LDBEN de 1961, doravante passa a trabalhar para o seu esfacelamento materializado no Ginásio Polivalente (ou Ginásio Orientado para o Trabalho), como anuncia o texto o MEC: “mecanizou um ginásio no qual os estudantes possam ensaiar, em ritmo didático suas tendências... não apenas uma estação entre o ensino primário e o superior, mas um nível final” (Brasil, [19–] p. 2-3). Esse é um ponto crucial da manobra política em torno do Premem, antecipando a terminalidade do que se configurará o ensino de segundo grau na reforma que logo se prenuncia no ano de 1971.

O verbo “mecanizar” não poderia melhor expressar esse processo e enfraquecimento da feição *escolástica* do ensino secundário que sobrevivera desde a Reforma Francisco Campos (Dallabrida, 2009) e potencializar uma *educação industrial* (que não se confunde com o *ensino industrial* praticado naquele tempo), uma *modelagem industrial da educação*, à qual também acode uma outra reforma em andamento no mesmo ano de 1968, a reforma universitária, também preocupada com o rendimento e a eficiência.

Quanto ao Plano Atcon, como ficou conhecido, trata-se de documento que resulta de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o *rendimento* e a *eficiência* (ATCON, 1966) [...] A resposta de maior alcance foi a criação, pelo Decreto nº 62.937, de 02.07.1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade” (Fávero, 2006, p. 31-32, *itálicos meus*).

A preocupação de “A educação na revolução” a este respeito se manifesta no registro de que o Brasil era um “país que tem mais da metade de sua população menor de vinte e um anos” (Brasil, [19–], p. 3), um país que não possuía vagas universitárias suficientes para tantos quantos preferissem não concluir terminalmente sua escolarização no Ensino Médio em qualquer um de seus ramos: secundário, comercial, industrial e agrícola (a formação do magistério no nível médio é sequer lembrada). É neste ponto que entra em cena a outra face do primeiro argumento desta tese: ao se decretar a terminalidade da escolarização no Ensino Médio, soluciona-se o problema do Ensino Superior<sup>42</sup>, e aqui começa outro argumento desta

<sup>42</sup> Luiz Antônio Cunha comenta o refreamento do acesso ao ensino superior: “Neste sentido, o Programa de Ação Econômica do Governo [PAEG] [...] dizia ser necessário refrear o ritmo de ‘multiplicação desordenada no setor de formação profissional sistemática’ [...] apesar de todas essas restrições para a expansão do ensino superior, o PAEG julgava haver um déficit de vagas. para estimar este déficit, arbitrou que apenas os jovens de uma certa faixa etária das cidades de um certo porte poderiam ter reconhecido seu direito de candidatura ao ensino superior; admitiu a necessidade de um aumento de 180 mil matrículas até 1970, para atender critérios

tese: o de que a Reforma Universitária de 1968 fortaleceu as medidas que estavam sendo realizadas no subcampo do Ensino Médio por meio de ações como as do Premem.

Tendia-se a refletir numa dupla direção crítica. De um lado, procurava-se por em evidência a qualidade e a variedade das exigências educacionais e culturais, formuladas de fato ao nível da sociedade urbano-industrial no Brasil, mas que não eram atendidas (ou eram atendidas deficientemente) pela escola superior tradicional e pela universidade conglomerada. De outro, atentava-se para os requisitos educacionais e culturais da civilização urbano-industrial emergente e para a impossibilidade de atendê-los através dos modelos institucionais existentes. Daí resultavam: 1º) um novo estilo de consciência e de explicação das deficiências quantitativas e qualitativas do “ensino superior”; 2º) uma nova formulação da “ideia de universidade”. Descobriu-se que, não adiantava, pura e simplesmente, multiplicar os estabelecimentos de ensino superior. As massas crescentes de matriculas e de graduados escondiam uma mentira estatística (Fernandes, 1975, p. 162, aspas do original).

Florestan Fernandes, nesse pequeno excerto de *A Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* (1975), explora, com alguma ironia, como esta *consciência urbano-industrial*, aqui prenomeado de *modelagem industrial da educação*, recaía sobre o Ensino Médio e também sobre o Ensino Superior (por consequência prática e lógica), especialmente sobre as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Essas duas dimensões do ensino, há pouco caracterizadas como escolásticas (os *modelos institucionais existentes*), foram deploradas por essa modelagem industrial do pensamento educacional que floresce no Brasil a partir dos anos 1950. Essa modelagem foi coroada na década seguinte com o desfecho dramático na arena política levado a cabo com o golpe de 1964 e mediada por instrumentos como o Premem e a Reforma Universitária, ambos engendrados em 1968, instrumentos não menos políticos, reativos às causas endógenas do atraso brasileiro<sup>43</sup> com destinatário certo: a educação, à qual competiria o encargo de corrigir séculos de desvantagens, que apenas no século XX se fariam patentes à *intelligentsia* nacional e aos mandatários da “revolução de 1964”, nas palavras do general Costa e Silva, citado em “A educação na revolução”:

Trabalhamos em todos os domínios. Em todos os domínios nós avançamos, como provam os resultados qualitativos e quantitativos do nosso esforço governamental. Mas não perdemos a consciência de que o principal dos nossos problemas, por mais alguns anos de angústia e inquietação próprias do crescimento, é a educação [...] Desse

---

que permitissem que a população das cidades com mais de 50 mil habitantes tivesse um aluno matriculado para cada 100 habitantes, ou uma matrícula para 11 habitantes de 20 a 24 anos. Com isso, previa a matrícula de 300 mil alunos no ensino superior em 1970, cerca de três alunos por mil habitantes” (Cunha, 1988, p. 71).

<sup>43</sup> “Nosso ponto de partida é uma simples constatação: a economia brasileira, após dois decênios de rápido crescimento, ao impulso da industrialização substitutiva de importações, quando parecia haver reunido as condições para autogerar o seu desenvolvimento, foi afetada de uma paralisia que está transformando o atual decênio em uma das mais prolongadas crises de nossa história econômica moderna... as causas últimas são complexas e estão enraizadas na estrutura do sistema econômico de nosso país.” (Furtado, 1968, p. 13).

modo a juventude patriciana verifica que o *governo da revolução* não só cuida da parte intelectual, mas também da parte complementar, garantindo a formação das gerações novas em sentido global (Brasil, [19–] p. 10, aspas do original, itálicos meus).

O projeto da *modelagem industrial do pensamento educacional*, para tocar globalmente as novas gerações, desde a sua corporeidade até o seu *ethos*, como o demonstram a especial atenção dada à educação física e à educação moral e cívica<sup>44</sup>, catalisa as forças políticas em 1968 no Brasil na forma mais produtiva da filosofia industrial da educação: treinar, melhorar, expandir.

O projeto da *modelagem industrial do pensamento educacional* é, nesse sentido, o projeto do *ponto de vista da educação na revolução*. O ponto de vista que atravessa o governo militarizado desde a deflagração do golpe em 1964 até a reforma do Ensino Médio em 1971. Para entender melhor esse ponto de vista e qual a função que o Ensino Médio desempenha nesse ponto de vista, é preciso entender que esse ponto de vista não se configura como mera opinião (*doxa*), mas o ponto de vista que se autofiança legitimamente, dominante (*ortodoxo*) – ainda que faça um uso *alodoxo* do termo *revolução* –, um ponto de vista superior e neutro sobre outros pontos de vista concorrentes.

Dizer, tal como Saussure, que “o ponto de vista cria o objeto” é dizer que uma mesma “realidade” se torna objeto de uma pluralidade de representações socialmente reconhecidas, mas parcialmente irreduzíveis umas às outras – como os *pontos de vista socialmente instituídos nos campos de que elas são produtos* – ainda que tenham em comum a pretensão à universalidade. (Pelo fato de que cada campo como “forma de vida” é o lugar de um jogo de linguagem é um lugar que dá acesso a aspectos diferentes da realidade, poder-se-ia indagar sobre a existência de uma racionalidade geral, transcendente às diferenças regionais e, por mais intensa que possa ser a nostalgia da reunificação, sem dúvida é preciso renunciar, à maneira de Wittgenstein, a buscar algo assemelhado a uma linguagem de todas as linguagens) [...] *Cada campo é a institucionalização de um ponto de vista nas coisas e nos hábitos* (Bourdieu, 2001, p. 120-121, itálicos meus, aspas do original).

[...] esse *ponto de vista dos pontos de vista* em um plano mais elevado, que não é mais um ponto de vista já que é aquilo em relação a que se organizam todos os pontos de vista: ele é *aquele que pode assumir um ponto de vista sobre todos os pontos de vista...* Ele diz acerca desse ponto de vista que é o *ponto de vista certo*, o *ponto de vista dos pontos de vista*, o “geométrico de todas as perspectivas”. É um efeito de divinização. E

---

<sup>44</sup> “A educação moral e cívica foi outro assunto que mereceu a maior atenção dos “governos da revolução”. Pelo Decreto-Lei 869 [...] várias são as finalidades deste diploma legal, merecendo destaque, entre elas, por exemplo, às que se ajustam à defesa do princípio democrático; à preservação, fortalecimento e à projeção de valores espirituais e éticos [...] visando ao bem comum; ao culto e obediência à lei, da fidelidade ao trabalho, e da integração à comunidade [...] a educação física é outro importante caminho que a revolução conseguiu modernizar nos últimos anos [...] um laboratório para pesquisas sobre educação física, o primeiro da América Latina, já está em fase de implantação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. A realização de experiências sobre o emprego de anabolizantes, segundo a técnica de injeções de neonatal, será efetuada na Escola Nacional de Educação Física e Desportos, em ratos... além de incentivos à organização de praças de esportes... após a revolução, visando aliar o princípio “*mens sana in corpore sano*” (Brasil, [19–] p. 6, 10, aspas e itálicos do original).

para isso, ele *deve fazer crer que ele mesmo não é um ponto de vista*. Para isso, é capital que ele faça crer que é o ponto de vista sem ponto de vista. Portanto, *é preciso que a comissão apareça como uma comissão de sábios, isto é, acima das contingências, dos interesses, dos conflitos, fora do espaço social enfim*, pois, desde que estamos no espaço social, somos um ponto, portanto um ponto de vista que é relativizável (Bourdieu, 2012, p. 36-77, itálicos meus, aspas do original).

Como disse Coleridge, a observação é para a meditação (com o que ele quer dizer teoria) apenas “como olhos para os quais (a meditação) predeterminou *seu campo de visão, e aos quais, como seu órgão, ela comunica um poder microscópico*” [...] Nenhuma teoria é adequada para contar a história toda, pois cada uma tem limites correlativos ao seu poder. Como instrumento especulativo, tem o seu ângulo e foco de visão particulares, e o que para um instrumento especulativo numa área indistinta ou vazia requer um instrumento especulativo alternativo se quiser trazer um foco nítido para inspeção (Abrams, 1999, p, 48, itálicos meus, aspas do original, tradução livre)<sup>45</sup>.

Nas citações, Bourdieu (2001, 2012) chama a atenção para um aspecto importante do *campo do poder*, de como, enquanto campo, este se organiza num dado espaço social como espaço social autônomo e relacional, com suas regras (e subversões). A começar pela escolha terminológica, “A educação na revolução”, a dicção hegemônica *incorporada* (melhor termo não caberia, visto que os militares são, por fim, corporação) pelo governo militarizado reivindica não apenas a superveniência sobre o campo da educação, como, por extensão, um feito e um efeito *revolucionário* no campo político. Enquanto Abrams (1999) chama a atenção para o poder e limites da *carga teórica* de qualquer ponto de vista; dado poder “microscópico” fornece os enquadramentos de “ângulo e foco de visão particulares” que contornam a educação na revolução dos agentes militares no governo: não se trata de uma *educação revolucionária*, o que poderia evocar outros entendimentos; mas da educação *na* revolução, o campo educacional nessa formulação é objeto, não agência revolucionária.

Ao *sequestrar* o ato revolucionário para a *corporação militar*, o campo político ou campo do poder realiza a magia social de se *postar* e se *empossar* no centro hegemônico da *ficção do Estado – fictio juris* (Bourdieu, 2012), o lugar geométrico de todos os pontos de vista, transcendental, “o ponto de vista sem ponto de vista”. Ao se *postar* e se *empossar* – situar-se no espaço social do campo do poder –, esse “*corpus corporatum in corpore corporato*” (Bourdieu, 1989) impõe a dominação do seu ponto vista, denegando a dominação. Ao assumir o comando governamental do país, a corporação militar ab-roga a neutralidade da *fictio juris* que é o

---

<sup>45</sup> As Coleridge put it, observation is to meditation (by which he means theory) only "as eyes for which (meditation) has predetermined their field of vision, and to which, as to its organ, it communicates a microscope power" [...] No theory is adequate to tell the whole story, for each one has limits correlative its power. As speculative instrument, it has its particular angle and focus of vision, and what for one speculative instrumente in an indistinct or blank area requires an alternative speculative instrument if it is to brought int sharp focus for inspection (Abrams, 1999, p. 48).

Estado, amortecendo a capacidade e possibilidade de luta dos pontos de vista concorrentes sobre a educação.

[...] esta luta pela imposição do princípio dominante de dominação que resulta, a cada momento, num estado de equilíbrio na partilha de poderes, ou seja, numa divisão do trabalho de dominação (por vezes desejada e pensada como tal, e explicitamente negociada), é também uma luta pelo princípio legítimo de legitimação e, inseparavelmente, pelo modo de reprodução legítima dos fundamentos da dominação (Bourdieu, 1989, p. 376, tradução livre)<sup>46</sup>.

As estratégias dos agentes dependem da sua posição no campo, ou seja, da distribuição do capital específico, e da percepção que eles têm do campo *dependendo do ponto de vista que assumem sobre o campo como uma visão tomada a partir de um ponto no campo* (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 101, itálicos meus, tradução livre)<sup>47</sup>.

Melhor trazer à frente um outro ponto: deixe-me retornar das *metáforas ópticas*, para a analogia favorita de Wittgenstein, o jogo. Pode-se dizer que cada teórico crítico, perseguindo seus interesses e propósitos particulares, seleciona e especializa seus termos operativos e categoriais e, em consequência, estabelece *um jogo de linguagem distinto*, cujo campo de jogo se sobrepõe, *mas não coincide com o de outros jogos de linguagens críticos* e que são jogados de acordo com regras gramático-lógicas especiais em certo grau. Contudo, os objetivos, campos e regras de vários jogos de linguagem críticos são suficientemente semelhantes, ainda que algumas das suas afirmações sejam mais conflitantes que alternativas; mas determinar quais são essas afirmações e como decidir o conflito entre elas é um exercício difícil na gramática comparativa dos jogos de linguagem (Abrams, 1999, p. 48-49, itálicos meus, tradução livre)<sup>48</sup>.

Ao mencionar Wittgenstein numa das citações, Bourdieu (2001) opera com uma categoria conceitual importante para esta tese, a Semântica, e introduz o tema que *trans-passa* os argumentos aqui encadeados, algo que se repetirá na abordagem de Abrams (1989) em prosseguimento nesta seção. Quando faz a asserção de que “os pontos de vista socialmente instituídos nos campos de que elas são produtos [...] é a institucionalização de um ponto de vista nas coisas e nos hábitos” (Bourdieu, 2001, p. 121), ancorado em Wittgenstein, Bourdieu (2001, p. 120) informa que cada campo como ‘forma de vida’ é o lugar de um *jogo de linguagem*, o

<sup>46</sup> cette lutte pour l'imposition du principe de domination dominant qui aboutit, à chaque moment, à un état d'équilibre dans le partage des pouvoirs, c'est-à-dire à une division du travail de domination (parfois voulue et pensée comme telle, et explicitement négociée<sup>46</sup>), est aussi une lutte pour le principe légitime de légitimation et, inseparablement, pour le mode de reproduction légitime des fondements de la domination (Bourdieu, 1989, p. 376).

<sup>47</sup> The strategies of agents depend on their position in the field, that is, in the distribution of the specific capital, and on *the perception that they have of the field depending on the point of view they take on the field as a view taken from a point in the field* (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 101).

<sup>48</sup> Better to bring out one other point, let me return from optical metaphors to Wittgenstein's favorite analogue of a game. Each critical theorist, it can be said, pursuing his particular interests and purposes, selects and specializes his operative and categorial terms, and in consequence *sets up a distinctive language-game whose playing field overlaps but doesn't coincide with that of other critical language-games and which is played according to grammatico-logical rules in some degree special itself. The aims, fields, and rules of various critical language-games are sufficiently similar*, however, so that some of their assertions are conflicting rather than alternative; but to determine which assertions these are, and how to decide the conflict between them, is a difficult exercise in the comparative grammar of language-games (Abrams, 1999, p. 48-49).

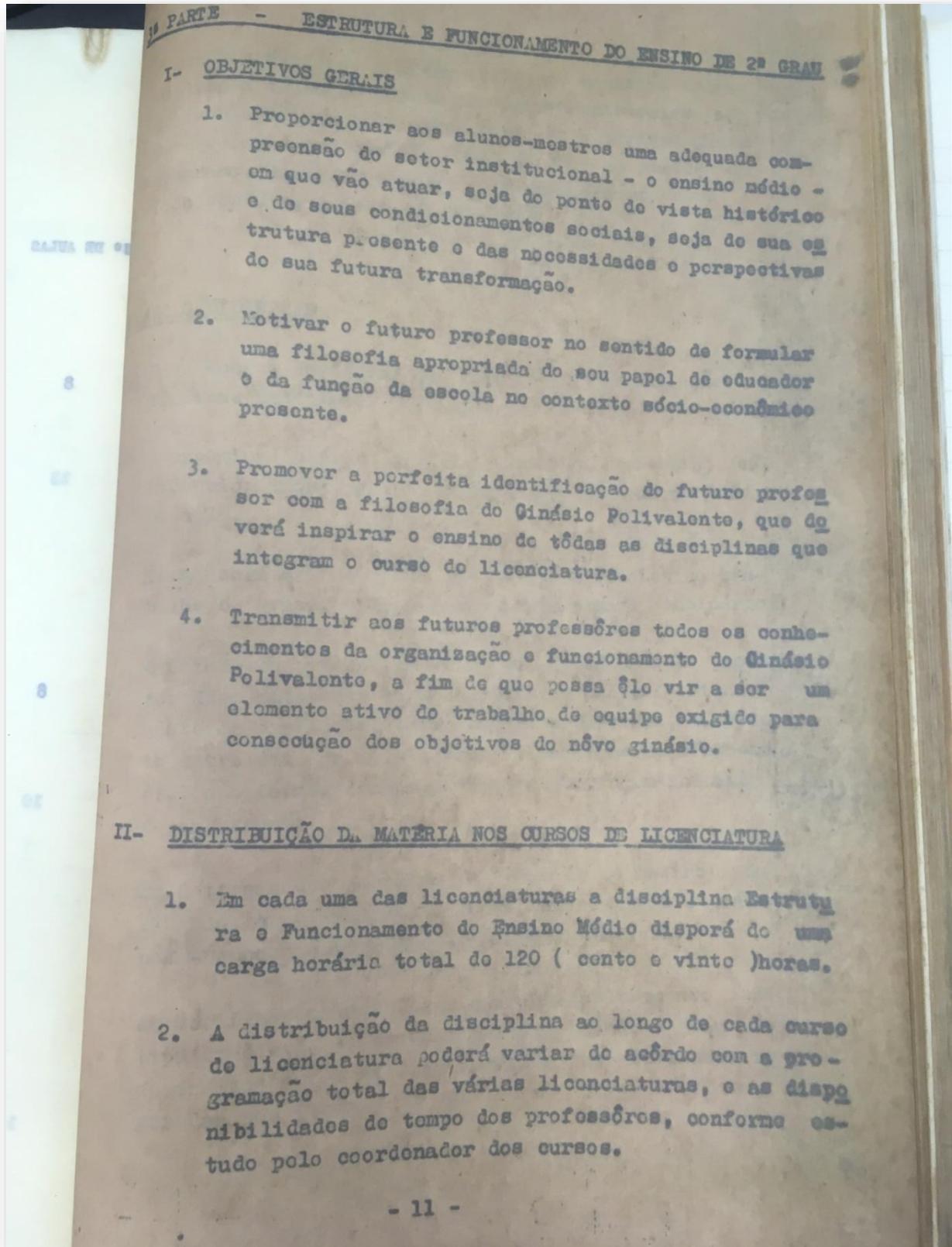
*situm est* que dá acesso a aspectos diferentes da realidade. Para esta pesquisa, é lugar-tenente que o leitor compreenda que a *educação na revolução* é uma *leitura de mundo, dominante*, historicamente concorrente com outras leituras.

Uma leitura, interpretação, visão de mundo na acepção ideológica, é a visão de *um aspecto desse mundo*; a esse aspecto corresponde *alguma forma de vida*, decifrável no seu *modo de apresentação*. O modo de apresentação, uma categoria semântico-fenomenológica, na linguagem reconverte a *educação na revolução* no *tropo* de um ponto de vista que procura projetar o sentido privilegiado da *modelagem industrial do pensamento educacional*. O produto envasado por este tropo: *educação na revolução*. O Ginásio Orientado para o Trabalho-Ginásio Polivalente tem por fim e sentido último encaminhar os jovens do Ensino Médio na passagem da década de 1960 para 1970 a assimilarem a *forma de vida* urbano-industrial, nos termos de Florestan Fernandes; institucionalização de um ponto de vista nas coisas e nos hábitos (Bourdieu, 2001), numa massa de mão de obra de reserva treinável, “pois, desde que estamos no espaço social, somos um ponto, portanto um ponto de vista que é relativizável” (Bourdieu, 2012, p. 77), conformável a uma *ordem social competitiva* cujos pontos de vista sejam relativizáveis; como será visto na conclusão, o *feixe de expectativas* que leva os jovens estudantes candidatos ao ensino polivalente (o ponto de vista desses jovens, a forma de vida almejada) não é o mesmo *feixe de expectativas* pensado pela “comissão de sábios, isto é, acima das contingências, dos interesses, dos conflitos, fora do espaço social enfim” (Bourdieu, 2012, p. 77).

Ao se postar e se empossar do/no lugar geométrico dos pontos de vista – o Estado –, a corporação militar pelo *trabalho de dominação* procurou reproduzir uma forma de vida: “trabalhamos em todos os domínios [...] mas não perdemos a consciência de que o principal dos nossos problemas: é a educação” – conforme a citação atribuída ao presidente-general Costa e Silva feita anteriormente. Por meio de seu *modo de aparecer*: a *educação na revolução*, conflitará com os pontos de vista relativizados no espaço social brasileiro do campo educacional do Ensino Médio nos anos 1960 e 1970.

## 2.2 DOING THINGS WITH THE RECORDS

Figura 23. Página do programa de formação emergencial do Premem em 1971 na UFSC



**Figura 24.** Página do editorial da revista *Critical Survey, Black Paper Two: the crisis in education* (1969), citado por Brian Simon (1991)

### **Letter to Members of Parliament**

**T**HIS second Black Paper owes its existence to the controversy arising from the previous one, and to the continuing crisis in education. In it, Professor Sir Cyril Burt tells us that today standards in basic education are lower than they were 55 years ago, just before the 1914-1918 war. Mr. S. H. Froome, a headmaster, examines mathematical questions worked by children of 12 plus in 1929, and indicates that now, forty years later, there has been a marked decline in standards.

As Professor Burt points out, this alarming situation has been obscured because since 1948 there has been an improvement in reading standards of eleven and fifteen year olds, and the Plowden Report used this as a triumphant vindication of 'progressive' methods (para. 585). But because of evacuation and call-up of teachers during the war, standards in 1948 were particularly low. Statistics based on that year are bound to give a false impression. In *Crisis in the Classroom* (1968), Keith Gardner, a leading British expert on reading, explained how the Plowden figures had obscured the disturbing real situation, and commented: 'Our costly present system apparently achieves little more, in terms of reading ability, than the years of economic depression' . . . (p. 21).

The facts about the low standards in 1948 have been well-known for some time. They were mentioned in a *Times* leader of May 28th, 1969, where it was argued that the improvement since 1948 'is not too great to be accounted for, perhaps, by better nutrition and social conditions rather than by better teaching'. And yet in July Mr. Short was reported in the *Times* as quoting the Plowden figures without any reference to how misleading they are. On July 18th, in a letter to the *Times*, Sir Alec Clegg quoted the Plowden figures without mentioning their fallibility. Why are these distinguished leaders in British education so ill-informed?

### **Standards in Reading**

Meanwhile, our leading experts in reading produce frightening statistics. In March this year, Dr. Joyce Morris, perhaps the most well-known British authority on reading, reported to a Cambridge conference on the professional preparation of teachers for the teaching of reading that 'only 35 per cent of students following infant courses had satisfactory training in the teaching of reading. Over 22 per cent of the students', she went on, 'were given no specific information at all on the subject' (*Teachers World*, 4th April, 1969). Similar findings were reported by Keith Gardner in *Crisis in the Classroom*. Mr. Gardner also told of recent research that proved that in the last few years reading standards among young children had gone down: 'From 1961 to 1967 I studied trends in early

*Contents page overleaf*

As Figuras 23 e 24 inseridas logo após o subtítulo são a reprodução de fragmentos de dois documentos. A Figura 23 é uma página do programa de formação emergencial do Premem na UFSC em 1971. A captura dessa imagem foi realizada por meio da câmera do celular do autor desta tese no local de consulta do Arquivo Central da UFSC, onde se encontram algumas das fontes que fornecem os dados e as informações para a pesquisa aqui apresentada. Por meio dessa reprodução, é possível prover algumas *metainformações* acerca do documento original: percebe-se pela cor capturada pela câmera que o papel está oxidado, escurecido; as bordas e as manchas *testemunham* a ação do tempo. Pela forma como a luz ilumina o lado esquerdo da imagem, vê-se que a folha se curva; do lado direito, vê-se que a folha que aparece no primeiro plano deita-se sobre o volume de outras folhas de papel, o que indica que estes documentos foram encadernados num volume. Na parte superior direita é possível ver o anverso da folha anterior com uma mancha de oxidação possivelmente provocada por um clipe de metal. Nesse anverso também se vê que o pigmento dos caracteres da fita da máquina de escrever migrou e prorrompeu a fibra do papel, deixando-os semilegíveis nesse lado da folha. Essa encadernação propriamente dita é o enfardamento de vários documentos em papéis de gramaturas variadas: a folha que aparece no primeiro plano da fotografia era chamada de papel canarinho, um papel de fina gramatura tamanho ofício utilizado atrás do papel carbono pelos datilógrafos para gerar vias idênticas do mesmo documento de uma única vez.

A fotografia não capturou outros detalhes do documento porque o interesse da consulta era o seu conteúdo, de tal forma que pudesse ser relido com a maior integridade e legibilidade possíveis na ausência do original e fora do local de guarda. Na parte superior direita, a primeira linha do texto, em razão da dobra da folha na encadernação, ficou com acesso dificultado. Este consulente/pesquisador sabe que se trata do número decimal 3<sup>a</sup>, porque tem a memória do texto e pode confirmar que se trata deste número decimal por confronto com a continuação do documento nas páginas posteriores, também fotografadas em condições idênticas.

A Figura 24 é a primeira página da revista *Critical Survey* (v. 4, n. 3), *Black Paper Two: the crisis in education* (1969)<sup>49</sup>, citada por Brian Simon (1991):

---

<sup>49</sup> Entre os anos de 1968 e 1979 as políticas educacionais do *Labour Party* são contundentemente questionadas pela opinião pública, em parte motivada pelos eventos de maio de 68 no Reino Unido (Simon, 1991), em parte pelo refluxo das camadas conservadoras em vistas de retomarem o comando político britânico. Os grandes alvos foram o Ensino Médio e o universitário progressistas. “The fight for education: In 1968, Brian Cox, lecturer in English at the University of Manchester returned from a post at Berkeley, California. In the US he witnessed radical student protests and he was informed of similar events in Britain at for example the London School of Economics. In 1969, this, combined with his children’s experience of attending a ‘public’ that is a state school in the US, inspired him and his colleague Anthony Edward Dyson, with whom he had founded the literary journal *Critical Quarterly* in 1959, to engage in educational debate. At Dyson’s suggestion, they

Sete meses depois, no início de outubro de 1969, apareceu o *Black Paper Two*. Intitulado "A Crise na Educação" com 160 páginas, o dobro do volume do primeiro. Este livro foi programado para ser publicado pouco antes da Conferência do Partido Conservador, onde um ano antes (os leitores talvez se lembrem) Angus Maude havia feito um ataque contundente para barrar a educação compreensiva (ver p. 296). *Black Paper Two* também foi projetado para chegar às manchetes, e chegou. No artigo principal, Cyril Burt, cujo uso fraudulento de dados ainda não tinha sido exposto, afirmava que as suas "investigações" provavam que "os padrões atuais no ensino básico são inferiores aos de há 55 anos, pouco antes da guerra de 1914-1918" (como Cox e Dyson resumiram em seu editorial) (Simon, 1991, p. 398, aspas do original, tradução livre)<sup>50</sup>.

Essa imagem, diferentemente da primeira, encontra-se tratada para a apresentação digital do documento e obviamente não se trata do "mesmo" documento (em termos de materialidade) manipulado por Brian Simon na ocasião em que pesquisara sobre a educação britânica para escrever seu texto de 1991. Nesse representante digital os testemunhos do tempo foram limados; a imagem é limpa e legível, conserva os traços de uma tipografia antiga, algo que uma aplicação digital de texto atual consegue emular. A forma foi reencapsulada pela técnica digital, mas o conteúdo continua o *mesmo* ao qual teve acesso o professor Brian Simon para fazer suas pesquisas. O conteúdo sobreviveu ao novo modo de apresentação do documento.

Para todo efeito, o leitor pôde compreender que, dadas as devidas proporções, as Figuras 23 e 24 são documentos postos a serviço das pesquisas a que dizem respeito. E é sobre isto que esta seção pretende refletir. Para tanto, é trazido ao texto mais um exemplo que pode ser elucidativo: Monique de Saint-Martin (2018) e Philippe Masson (2014; 2016) retomam as pesquisas feitas por Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu que fundamentaram o

---

decided to edit a pamphlet, called 'a black paper' in allusion to the government's promise to legislate. Fight for Education: A Black Paper was published in the spring of 1969 with contributions from, among others, the Conservative MP Angus Maude, the writer Kingsley Amis, and the warden of All Souls College Oxford, John Sparrow. The aim of the pamphlet was to criticise the use of equality as a rationale for educational reform, summarised in the preface by the editors as showing that 'competition has given way to self-expression'. Amis concluded that educational expansion had sacrificed quality in education because 'more has meant worse'. When they criticised the pamphlet, supporters of comprehensive education labelled Cox and Dyson as Conservative supporters, despite the fact they had voted Labour in 1966. In a speech to the National Union of Teachers Education Secretary Edward Short said that "the publication of the Black Paper was one of the blackest days for education this century". Other observers saw the fact that 15,000 copies had been sold as 'evidence of a swing to the right by academics and writers who supported Labour in the 1964 and 1966 elections'. Criticism that they had ignored facts led Cox and Dyson to publish a second pamphlet in October 1969. (Linden, David. The Black Papers and the debate about standards. 2011. Disponível em: <http://conservativehistory2.blogspot.com/2011/09/black-papers-and-debate-about-standards.html>. Acesso em: 17 mar. 2023.

<sup>50</sup> Seven months later, early in October 1969, Black Paper Two appeared. Entitled "The Crisis in Education" and, at 160 pages, twice the length of the first, this was timed for publication just before the Conservative Party Conference, where a year earlier (readers may remember) Angus Maude had made a blistering attack on the swing to comprehensive education (see p. 296). Black Paper Two also was designed to hit the headlines, and it did. In the lead article, Cyril Burt, whose fraudulent use of data had not yet been exposed, claimed that his 'researches' proved that 'today's standarts in basic education are lower than they were 55 years ago, just before the 1914-1918 war' (as Cox and Dyson summarised in their editorial) (Simon, 1991, p. 398).

desenvolvimento e as conclusões encontradas em *Os herdeiros*, em 1964. Numa entrevista dada a Masson, de Saint-Martin traz um retrospecto interessante a respeito dos dados tratados no livro:

Mas a meu respeito, Bourdieu perguntou a Passeron: “O que vamos lhe dar para fazer”? Aron me enviou a eles, e eles, aparentemente, se sentiam obrigados a me confiar alguma atividade. Passeron lhe respondeu, se minha memória é boa: “Tem no armário a enquete sobre os estudantes. O tratamento de dados não resultou em grande coisa. Ela poderia retrabalhar nela”. Então eu me lancei a examinar todos os questionários aos quais os estudantes de várias faculdades de Paris e de províncias tinham respondido e assim saiu o *Cahier n° 1 du CSE, Os estudantes e seus estudos*. A partir de então, Bourdieu e Passeron investiram fortemente na exploração desses materiais (ao ponto de ter sessão de trabalho à noite na casa de Bourdieu) e isso resultou em *Os herdeiros* em 1964 (Masson, 2016, p. 117-118, aspas do original).

A despeito das circunstâncias anedóticas na vocalização dos eventos na fala de Saint-Martin a Philippe Masson, a pesquisadora traz um dado que interessa a esta tese: fazer uma pesquisa é *fazer algo* com as fontes, documentos, informações de que se dispõe em relação ao objeto de pesquisa. E a despeito de que *fazer algo* com os documentos possa levantar a suspeita de um reducionismo da pesquisa a um *pragmatismo* inconsequente – pode-se fazer tudo ou pode-se não fazer nada – com *fazer algo* quero dizer que ter em mãos fontes, documentos e dados não significa que a pesquisa esteja “pronta” apenas por se estar diante desses artefatos. Se o pesquisador não *fizer algumas perguntas* (fazer perguntas como o exemplo mais clássico de *fazer algo*), a pesquisa não assume um modo de apresentação no mundo fenomênico.

Fazer perguntas é a forma mais conhecida no meio da pesquisa acadêmica como a forma de *fazer algo na pesquisa*. Mas o(a) leitor(a)-pesquisador(a) *faz* muitas coisas com os documentos, além das perguntas que procura responder: rastreia indícios, organiza informações, tabula dados, hierarquiza resultados e categorias, *posiciona-se no espaço social dos pontos de vista concorrentes no campo*, entre outras situações correlatas que transformam a pesquisa em *ato*. Há pouco, Bourdieu citava Saussure, repetindo-lhe que “o ponto de vista cria o objeto” (Bourdieu, 2001, p. 120). Essa afirmação não diz pouca coisa; de tal forma que se percebe que o *objeto* não se erguerá no *horizonte* de qualquer outra pessoa caso ele não apareça do/no *ponto de vista do seu observador-pesquisador(a)*.

Nesse sentido, foi importante para esta pesquisa deparar-se com Meyer Howard Abrams e o texto *Doing Things with Texts* (1989). Embora todo esse livro se ocupe de apresentar o modo de pensamento do autor a respeito da Crítica Literária e da Teoria da Crítica Literária, em especial do gênero *poesia*, nele o autor traz uma percepção de que – novamente, *a despeito* de parecer óbvio – ler um texto não se trata de apreender suas formas e modos de apresentação (gêneros, estilos, periodização) ou a subjetividade criadora por trás do texto (o eu

lírico, o gênio criador, o autor), mas que há uma mediação agenciadora entre essas dimensões: o leitor que *faz algo* com o que lê.

Tomando como paradigma o que Wittgenstein afirma nas *Investigações filosóficas* (1953), “o significado de uma palavra é o seu uso na linguagem”, Abrams aborda o texto enquanto análise estética. Talvez aqui a obviedade inicial – de que aceder aos documentos numa pesquisa supõe fazer algo com isto – assuma uma camada mais complexa.

Um dos insights libertadores em Wittgenstein é que a validade da linguagem consiste na forma como ela é de fato usada para algum propósito, e não na sua conformidade com modelos lógicos de como deveria ser usada. Os usos da linguagem, ressalta ele, são muitos e operam em consonância com uma grande diversidade de regras ou convenções implícitas; para descobrir o uso atual da linguagem, devemos ter cuidado para não nos determos na expressão ou sentença isolada, e não insistirmos que cada etapa de um discurso deve ser uma imagem correspondente aos fatos. Em vez disso, o discurso deve olhar para os “entornos” de cada expressão, e os arredores envolvem não apenas o contexto verbal imediato, e não simplesmente uma consideração daquele particular dos muitos jogos de linguagem possíveis que o falante ou escritor está jogando. Também (e em última análise) devemos olhar para a “forma de vida” da qual cada jogo de linguagem é inerentemente parte – incluindo o tipo de propósitos, interesses e valores humanos que um jogo de linguagem específico evoluiu para se concretizar. Este é o aspecto libertador do pensamento de Wittgenstein porque afirma que o papel da filosofia não é proibir ou limitar, mas esclarecer e autenticar os poderes que a linguagem, no seu longo desenvolvimento como parte da “história natural” do homem, demonstrou. que de fato possui em efetuar a necessidade do homem (Abrams, 1989, p. 32, aspas do original, tradução livre)<sup>51</sup>.

Nesse longo excerto, Abrams elucidada bem o projeto/processo da *terapêutica filosófica wittgensteiniana* para eliminar a confusão da linguagem humana, ou a “ilusão típica de *lector*, capaz de tomar o comentário acadêmico por um ato político ou a crítica dos textos por uma façanha de resistência, *vivendo assim as revoluções na ordem das palavras como se fossem revoluções na ordem das coisas*” (Bourdieu, 2001, p. 11, itálicos meus). Ao insistirem na alegoria/metáfora dos jogos de linguagem, Wittgenstein, Abrams e Bourdieu insistem que a percepção dos objetos/fatos/fenômenos no mundo seguem algumas regras – as regras das

---

<sup>51</sup> One of Wittgenstein’s liberating insights is that the validity of language consists in the way it is in fact used some to some purpose, rather than in its accordance with logical models of how it should be used. The uses of language, he points out, are very many and operate consonantly to a great diversity of implicit rules or conventions; to discover the actual use of language, we must be careful not to stop at the isolated expression or sentence, and not to insist that each stage of a discourse must be a picture corresponding to the facts. Instead, discourse must look to the “surroundings” of each expression, and de surroundings involve not only the immediate verbal context, and not simply a consideration of that particular one of many possible language-games the speaker or writer is playing. Also (and ultimate) we must look to the “form of life” of wich each language-game is inherently a part - including the kind of human purposes, interests, and values that a particular language-game has evolved to realize. This is the liberating aspect of Wittgenstein’s thought because it is affirms that role of philosophy is not to proscribe or limit, but to clarify and authenticate the powers that language, in its long development as part of man’s “natural history”, has shown that in fact possesses in effecting man’s need (Abrams, 1989, p. 32).

formas de vida, as regras do campo – e que vivendo/experimentando/treinando tais regras, participa-se de algum ponto de vista nesse espaço social; quanto mais se treina-experimenta-usa-se essas regras, mais as regras passam a ser conhecidas e automatizadas (incorporadas) e o seu *sentido torna-se transparente* (diante de tal e tal objeto saber-se-á o que fazer e o que pensar, presume-se!). Chega-se ao sentido d’o *que se vê* passando-se pelo *como se vê* – uma visão de aspecto; é observando como se usa os artefatos da linguagem (ou artefatos do conhecimento [conceitos, categorias], ou artefatos da leitura, ou artefatos da pesquisa [documentos, fontes, dados]) que o significado das palavras e as coisas circulam e os *sentidos aparecem*.

Ao se voltar para os exemplos dos fragmentos no início desta seção, percebe-se como os partícipes se postam e se empossam dos documentos e os instrumentalizam em suas pesquisas. Monique de Saint-Martin comenta como uma “enquete sobre os estudantes cujo tratamento de dados não resultou em grande coisa” – nas palavras de Passeron – se tornou o embrião de um projeto ambicioso sobre as relações *origem social x vida escolar* na França, na década de 1960, culminando numa obra de referência para a Sociologia da Educação transnacional. Brian Simon, ao retomar os *Black Papers* em sua historiografia, não apenas retoma um documento em seu contexto no campo educacional britânico, mas o explora dentro de um conflito político-pedagógico, posicionando-se pelo ponto de vista *progressista*.

Com o título *Doing things with the records*, este recorte da tese – e por empréstimo do *Doing things with texts* de Abrams (1989) – se propõe a pensar os documentos-fontes que lhe oferecem arcabouço da/na *pesquisa-em-ato*; o *que* esses documentos-fontes *são*, em sua materialidade, existência, rastros; mas especialmente *como são lidos e como são utilizados* para se fazer *esta* pesquisa com a *carga dos pontos de vista que carregam* em confronto com o *ponto de vista* do pesquisador, muito mais modesto que o dos autores citados, diga-se de passagem.

As críticas à *Comprehensive Education* britânica foram publicadas à ocasião sob a editoria de Charles Brian Cox e Anthony Edward Dyson, professores do campo da Literatura e Crítica Literária britânicos na revista *Critical Quarterly*, cujo escopo se concentra nas discussões das teorias literárias e da crítica literária, em especial o gênero poesia.

As bases da *Critical Quarterly* foram lançadas na Escola de Verão do British Council para estudantes estrangeiros, realizada em 1958 em Cambridge. CB (Brian) Cox e AE (Tony) Dyson - ambos jovens professores universitários ensinando na escola de verão - se opuseram a uma palestra proferida por GS Fraser, que se baseava principalmente em anedotas literárias. Esta traição à sua crença profundamente enraizada na “importância moral da literatura” inspirou-os a planejar a sua própria revista literária, que esperavam seguir o escrutínio no espírito de F.R. Leavis. Sua publicação, no entanto, teria mais ênfase na poesia recente e contemporânea e teria uma perspectiva mais cosmopolita do que o jornal de Leavis, que havia cessado a publicação em 1953.

Cox, professor de inglês na Universidade de Hull, e Dyson, que lecionava na Universidade de Gales em Bangor, eram nomes desconhecidos na época. Para dar credibilidade ao seu projeto de revista, eles decidiram estabelecer um eminente comitê honorário de críticos e escritores. No outono de 1958, trinta e cinco escritores e professores universitários deram o seu apoio ao projeto, entre eles Philip Larkin, R.S. Tomás, F.T. Príncipe, William Empson e Angus Wilson. Cox e Dyson iriam editar a revista e convidaram seus colegas acadêmicos John Danby e Richard Hoggart para atuarem como consultores editoriais. O nome *Critical Quarterly* foi proposto por John Danby, com base no fato de que soava “como se existisse há cem anos” (JOINT INFORMATION SYSTEMS COMMITTEE – JISC, 2023, tradução livre)<sup>52</sup>.

Meyer Howard Abrams foi professor de Teoria e Crítica Literárias nos Estados Unidos, na Cornell University, também interessado na poesia, em especial no que se denomina Poesia Romântica num dado recorte do século XIX. O que autores do campo literário, mais especificamente autores do campo literário de língua inglesa que trabalham com crítica literária e poesia, *fazem* numa pesquisa do subcampo História da Educação Brasileira da segunda metade do século XX? Esta não é uma pergunta muito fácil de responder, primeiramente porque o autor desta tese não é por formação originário da História, tampouco da Letras/Literatura. A resposta à pergunta se relaciona menos com a origem acadêmica deste pesquisador e mais com as questões de ordem *metodológica*. Não foram os *interesses imediatos* do pesquisador que o levaram a esses autores e aos documentos-fontes-dados sobre um determinado modelo educacional anglófono (a *Comprehensive School*) e as correlações possíveis com o tema que pesquisa.

O que levou este pesquisador a encontrar-se com tais e tais autores, tais e tais documentos foi o *objeto de pesquisa* e a diligência em pensar o *que fazer com esses documentos*, algo na direção do que Adorno (1969) denominaria por *primazia do objeto*, seguir o objeto. Daí a necessidade de se entender qual seria a relação entre o campo estético (no caso, a Literatura), a História, a Sociologia, a Filosofia, a Educação. Novamente, a obviedade da tendência inicial demarcada nesta seção do texto se vê questionada (a obviedade de que se se tem um material

---

<sup>52</sup> The foundations of *Critical Quarterly* were laid at a British Council Summer School for foreign students held in 1958 at Cambridge. C.B. (Brian) Cox and A.E. (Tony) Dyson - both young university lecturers teaching at the summer school - objected to a lecture given there by G.S. Fraser which relied principally on literary anecdotes. This betrayal of their deeply-held belief in 'the moral importance of literature' inspired them to plan their own literary journal, which they hoped would follow in the spirit of F.R. Leavis's *Scrutiny*. Their publication, however, would have more emphasis on recent and contemporary poetry and be more cosmopolitan in outlook than Leavis's journal, which had ceased publication in 1953. Cox, a lecturer in English at Hull University, and Dyson, who lectured at the University of Wales in Bangor, were unknown names at the time. In order to lend their projected journal credibility, they decided to establish an eminent honorary committee of critics and writers. By autumn 1958, thirty-five writers and university lecturers had lent their support to the project, among them Philip Larkin, R.S. Thomas, F.T. Prince, William Empson and Angus Wilson. Cox and Dyson were to edit the journal, and they invited their academic colleagues John Danby and Richard Hoggart to stand as editorial advisers. The name *Critical Quarterly* was proposed by John Danby, on the basis that it sounded 'as if it has existed for a hundred years' (JOINT INFORMATION SYSTEMS COMMITTEE – JISC, 2023).

de pesquisa, alguma coisa deve ser feita com isso e uma pesquisa deve ser partejada no final do processo, óbvio!).

Retomando novamente o caso de Cox e Dyson, se fosse possível devolver-lhes a pergunta: por que intelectuais do campo literário se prestaram a fazerem críticas sociopolíticas num periódico de Letras britânico sobre o seu sistema educacional? Em segundo lugar, por que o autor da tese se referencia a um crítico literário para falar dos *usos dos documentos-fontes*, ou como uma questão de *ordem estética* se reconverte numa questão de *ordem sócio-histórica* ou de *ordem política*? Uma primeira resposta seria dada por Gomes e Hansen (2016): esses homens, histórica e socialmente situados, são mediadores culturais.

Na acepção mais ampla que aqui consideramos, são homens da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social. Sendo assim, tais sujeitos podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente ocupem posição de reconhecimento variável na vida social (Gomes; Hansen, 2016, p. 10).

Essa é uma dimensão que não é pouco importante. A outra dimensão é a zona de comunicação onde os campos do conhecimento trafegam entre si (Bourdieu, 2001, 2007, 2012); onde mais do que fronteiras, os campos se sobrepõem, contrabandeam, hibridizam, exportam e importam capital simbólico conceitual-categorial. Cox e Dyson sentem-se habilitados (*Doctor Habilitatus, Privatdozent*), investidos, legitimados, reconhecidos como leitores (*lector*) do mundo social ao qual pertencem ou pelo qual são pertencidos, possuídos; de maneira distinta, em razão do valor nobiliárquico do *título escolar* que portam (Bourdieu, 2017), o que lhes *encarrega (noblesse obligée)* de intervirem nesse espaço social, ou pelo menos negociarem com ele.

No caso de Abrams, em razão da inflexão que o traz ao campo literário, aqui transposto para a abordagem dos documentos-fontes, isso ocorre quando ele propõe uma via que se liberta da abordagem tradicional tanto quanto da abordagem pós-moderna da reflexão estética que leva em consideração o texto, a escritura. Ao propor que *com o texto é possível fazer coisas*, Abrams não nega as agências do polo mais vinculadas à leitura tradicional (a que reconhece os dados da autoria, dos cânones, do acúmulo do repertório), tampouco do polo mais vinculado à leitura contemporânea pós-estruturalista (a estética da recepção, a comunidade de leitores e o leitor ativo, o texto imanente). Ele defende que com os *usos* há uma mediação sócio-semântica entre o escritor-leitor, o produtor / o público, o meio / a forma. Na voz de Platão, Teeteto e o Estrangeiro detratam o Sofista: “o sofista se nos revelou como possuidor de um conhecimento

aparente sobre todos os assuntos, não do verdadeiro conhecimento” (Platão, 2003, p. 19), classificando-o como um mercador, mercenário de imagens, de falsificações das virtudes e da verdade para os *joventes ricos*. Daí, então, calcifica-se a *mimesis* no pensamento ocidental na história que lhe segue como a *provedora de um conhecimento de segunda mão*, cópia, imitação de um conhecimento verdadeiro.

A esse modo, quando algum indivíduo se gaba de ser capaz de tudo criar por meio de uma única arte, sabemos muito bem que pela imitação de imagens homônimas dos seres, com a arte da pintura, ele é capaz de enganar meninos pouco avisados, só com lhes mostrar de longe seus desenhos, e de convencê-los de que é, realmente, capaz de produzir o que quiser (Platão, 2003, p. 20).

Dado um salto de milênios entre o texto platônico e a atualidade em que o presente texto é escrito, porque era necessário dar o mérito a Platão em fornecer à ocidentalidade – numa generalização perigosa – a cristalização (algo que talvez o próprio filósofo não teria deliberadamente tentado!) de que quando o ser humano procura encontrar a verdade/o belo/o bem, “pois a mimese é sempre uma forma de *poiesis*” (Candido, 2006, p. 21), o que se *encontra por fim é o trabalho da mimesis*, que por extensão significa encontrar-se com o humano “como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1985, p. 205).

A inflexão que se localiza na contribuição metodológica inspirada por Abrams, que por sua vez se deixou inspirar por Wittgenstein, reside nesta constatação: o foco se descola de procurar numa essência extrassensível, meta-histórica, supersubjetivista ou superobjetivista (a forma, o gênero, o gênio criador, a função, a *art pour l'art*, o texto em si, a linguagem) para trazer para o plano hermenêutico a dimensão do *trabalho* para a estética (ousaria afirmar que é algo que também pode ser encontrado em Walter Benjamin). Fazer convergir-converter uma questão de *ordem estética* em *ordem sócio-histórica* ou *ordem política* é possível nesta chave de leitura.

O trabalho (*poiesis*) que atravessa a *feitura* dessas *ordens* mais ou menos autônomas, mais ou menos comunicantes entre si, como algo que só pode ser feito pelo humano, o humano que vai ser encontrado no produto, nesses artefatos. Nesse sentido, o *trabalho mimético da linguagem* nesta tese é (re)flético não na direção de uma meta-história (ideias que se antecipam e se superpõem às experiências registradas nos documentos, ou em qualquer outro artefato da cultura), nem na direção de um subjetivismo (o hiperconstrutivismo, o sujeito transcendental do conhecimento), mas exatamente onde o pensamento se curva em relação à mimese: mais do que uma tentativa desesperada de copiar, imitar a natureza ou a realidade, a constatação fenomenológica de *mimese como a projeção do humano* no mundo, um mundo à *imagem* e

*semelhança* do seu dominador, no qual o ser humano deixa seu rastro, sua digital por onde passa. Ali onde a natureza se perde encontra-se o humano, tão objetivo, operante, ativo quanto a gravidade que atrai os corpos para a massa terrestre.

Àquilo que Platão procurou denegar na sua república idealizada (Gagnebin, 1993; Villela-Petit, 2003) a *poiesis mimética*, naquele momento já permeada pelo efeito político, dado que a *república* que expulsa os poetas anuncia com o próprio nome – república – uma entidade sociopolítica desde a Antiguidade, aqui é reassumida exatamente pelo seu caráter *orquestrador* da experiência humana. O dado que não permite reduzir a apreensão estética à intervenção política – ou o contrário: reduzir a intervenção política à apreensão estética –, nesta tese é o mesmo que permite a visão de aspecto deste pesquisador (o olhar) enxergar nos *usos a poiesis mimética* imanente à *cultura material* incorporada, sob o risco de serem tomados por *soma* – corpo enfeitiçado, fetichizado, reificado. Num *corpus documental* no qual convergem *aisthesis* (*αἴσθησις*) e *politikos* (*πολιτικός*), ou nas palavras de Bourdieu (1996, p. 234) “com efeito, em razão do jogo das homologias entre o campo literário e o campo do poder ou o campo social em seu conjunto, a maior parte das estratégias literárias é sobredeterminada e muitas das ‘escolhas’ tem dois alvos, *são a um só tempo estéticas e políticas, internas e externas*” (itálicos meus).

Escrevendo no espírito de Wittgenstein, J.L. Austin observou que nossa linguagem não é uma forma ideal, mas foi projetada para ser usada “na situação humana”. Uma maneira de descrever a crítica e os modos de investigação relacionados é dizer que eles são um jogo de linguagem – ou uma família de jogos de linguagem – concebidos para lidar de forma racional com aqueles aspectos da situação humana em que o conhecimento e a compreensão válidos são essenciais, mas de certeza é impossível. Esta é, obviamente, uma tarefa extremamente difícil, mas Wittgenstein observa que o que não pode ser contestado é que “este jogo de linguagem é jogado”; e o que os seus grandes expoentes alcançaram mostra quão bem e rentável o jogo pode de fato ser jogado. O nome deste jogo é humanidades (Abrams, 1989, p. 71-72, tradução livre)<sup>53</sup>.

Outro título para este capítulo poderia ser *as políticas dos usos*. Com políticas dos usos pretende-se dizer que o acesso *signico-semântico* por meio da linguagem na experiência (Benjamin, 1987, 1992, 2011, 2018) e de seus usos – por extensão: os usos do texto, os usos das fontes, os usos dos documentos – nesta tese indica/indicia uma via metodológica sobre a qual se faz a análise de conteúdo, de contexto e dos resultados prático-sociais que implicam

<sup>53</sup> Writing in the spirit of Wittgenstein, J.L. Austin remarked that our language is not an ideal form, but is designed for use "in the human predicament". One way to describe criticism and related modes of inquiry is to say that they are a language-game - or a family of language-games - designed to cope in a rational way with those aspects of the human predicament in which valid knowledge and understanding are essential, but certain is impossible. this is of course an extremely difficult undertaking, but Wittgenstein remarks, what cannot be gainsaid is, "this language-game is played"; and what its great exponents have achieved shows how well and profitably the game can in fact be played. The name of this game is the humanities (Abrams, 1989, p. 71-72).

esses usos. Considerar as *políticas dos usos* foi o que tornou possível, por exemplo, perceber que as fontes em questão foram objeto do *uso político pelo campo do poder* para gerar uma situação tal em que fosse possível se falar numa *Comprehensive School* ou numa Escola Polivalente; ou que um texto literário proporcione um *uso estético*; ou que os *scholars* façam um *uso político da estética* para intervir no mundo social (ou forma de vida, nos termos wittgensteinianos). Dito isto, convido o leitor a acompanhar os usos das fontes na dobra do pensamento a seguir.

### 2.3 UMA DOBRA NO PENSAMENTO: DUAS FACETAS PARA UMA TESE

Em 1967, no mês de março, sob o então presidente-militar general Castelo Branco (1964-1967), é concebido o esboço do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, um plano natimorto para a Educação – como para as demais áreas da sociedade. Um desperdício de um grande esforço tecnocrático e nenhuma utilidade porque, na sequência da troca dos presidentes-militares, esse plano foi abortado pelo sucessor, marechal Costa e Silva (1967-1969), que solicita no lugar daquele a formulação do Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) no mês de junho daquele ano, para o então recém-criado Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)<sup>54</sup> – que a partir daí marcará uma presença constante no fornecimento de informações econômicas junto ao Inep em relação às propostas educacionais, conforme se encontram nos documentos desse Instituto –, o ministro do Planejamento à ocasião à frente dessa empreitada seria Roberto Campos. Oportunamente voltarei ao nome de Campos porque ele reaparecerá no relatório *Sócios no Progresso*, da Comissão de Desenvolvimento Internacional, presidida por Lester B. Pearson, primeiro-ministro do Canadá, em 1971. No campo da Educação, para alinhar o planejamento educacional ao primeiro plano (o Plano

---

<sup>54</sup> Conforme relata Souza (1978, p. 111): “a coalisão – burguesia e Forças Armadas – que assumiu o poder deu início a um novo modelo de desenvolvimento: o do ‘regime modernizador’. O processo de desenvolvimento foi então retomado, com reflexos diretos na política econômica e, conseqüentemente, no planejamento que consubstanciou essa política. As incursões do planejamento no campo social aumentaram na medida em que vencia a primeira etapa, a do controle inflacionário, o Estado passou a exercer também um maior controle do processo social. Isto quer dizer que o movimento modernizador se fez a partir de um controle cada vez maior do Estado sobre a vida da Nação. A importância do planejamento social é notável, já a partir do 2º plano governamental: o Programa Estratégico do Governo (PED) publicado em julho de 1967. Foi a partir daí que se formularam os chamados Planos Setoriais, baseados em estudos preliminares, os Diagnósticos Setoriais. A formulação desse planejamento esteve a cargo, nos primeiros planos, do Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (Epea), órgão técnico do Ministério do Planejamento [...] Nos planos setoriais, como o da Educação, também tomaram parte o Ministério que a que está subordinado o setor e outros órgãos afins. A coordenação geral fica, porém, com o Ministério do Planejamento, que era denominado até 1968 de Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. Até pela nomenclatura podemos constatar, pois, a forma como evoluiu o planejamento, que de eminentemente econômico passou a ter também conotação social.”

Decenal de Castelo Branco), o Inep convidou o professor Ralph von Gersdorff, da Escola de Administração Pública (Ebap), alocada na Fundação Getúlio Vargas (FGV). Nesse relatório, o von Gersdorff (1967) faz um longo documento descritivo-analítico para o desenvolvimento da educação no país.

No preâmbulo do documento, von Gersdorff anuncia a metodologia do Ipea para a construção dos Plano Decenal e o Programa Estratégico: *Cultural Approach* e *Manpower Approach*. O relator traduz esta última abordagem por “modelo econômico”. O interessante é como, tanto o planejador (o Ipea), quanto o autor do relatório, associam o ensino do primeiro grau (considerando o primário e o ginasial) ao modelo cultural e o ensino secundário/médio colegial e o ensino superior ao modelo econômico. Tanto o relator quanto o planejador se confundem um pouco: o ginasial e o colegial eram ciclos do ensino do segundo grau. Na continuação do texto essa confusão é desfeita e refeita – isto diz muito mais do que de apenas uma confusão terminológica. Essa confusão informa que, do ponto de vista do governante da ocasião, a cultura suficiente a ser difundida na/pela escolarização chega até o ginasial, e a formação para o mercado de trabalho começa com o colegial, e que essa cultura suficiente o é, por fim, para abastecer a sociedade de mãos adaptáveis ao trabalho.

Vou me ater ao nível de escolarização do Ensino Médio, o que interessa desse relatório a esta pesquisa. O prognóstico de von Gersdorff, ainda para o Plano Decenal, era este: entre 1967 e 1976, como meta para o ensino no ciclo colegial, mantendo a relação professor/aluno de 1 para 24 respectivamente, a duplicação (um pouco mais que isto) das matrículas no início do ciclo. Essa previsão é muito importante, porque, ao procurar por essa evolução nos Anuários Estatísticos do IBGE, com a finalidade de confrontar a realidade estatística com o plano instrumental, percebeu-se que a respeito do ciclo colegial entre os anos de 1967 e 1972 não há informação alguma. Esse *ciclo do ensino médio* desaparece como dado.

**Quadro 2.** Projeção do crescimento de matrículas para o ciclo colegial entre 1965 e 1976

502.1.3. - Ensino Colegial  
=====

502.1.3.1.- Segundo o Plano Decenal, o ensino colegial deverá evoluir, até 1976, em técnicos e docentes, conforme mostra o Quadro seguinte.

Ensino Médio Colegial em 1965 e 1976  
=====

Ano	Matrícula Geral	Professôres (1000 pessoas)
1965	509 (1)	21 (2)
1976	1.319 (3)	55 (2)

Plano Decenal, Vol. I, p. 137, Quadro 55  
=====

Fonte: Arquivo Histórico do Inep; Von Gersdorff, 1967, p. 45. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/7/7/7f70b7f59aeab25db7d15aebb7bbb59f0bd8f5b3960a0a1f3652708adc84a3de/CODI\\_m069p01\\_PropostaParaDesenvolvimentoEducacaoEmGeral\\_PDF](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/7/7/7f70b7f59aeab25db7d15aebb7bbb59f0bd8f5b3960a0a1f3652708adc84a3de/CODI_m069p01_PropostaParaDesenvolvimentoEducacaoEmGeral_PDF) Acesso em 29 fev. 2024

Essa expansão quantitativa de matrículas deveria acontecer preferencialmente por meio das *escolas polivalentes*, na passagem do ginásial para o colegial. Nesse sentido, “para a maturação da personalidade e o exercício permanente (*sic*) flexível das atividades produtivas” (Von Gersdorff, 1967, p. 2), no que toca à formação dos professores para alcançar os objetivos, o Plano Decenal considerava a “formação de novos tipos de professores para o ensino de artes práticas” (Von Gersdorff, 1967, p. 2), de tal forma que o *Cultural Approach* e o *Manpower Approach* se assumam de fato e exclusivamente como *modelo econômico*, uma abordagem pela mão de obra, tanto no polo do estudante secundarista quanto do professor do ensino secundário/médio. A dinâmica de ampliação prevista é apenas horizontal, ou seja, previa-se o crescimento de escolas, matrículas e professorado de forma proporcional, mantendo a razão de 1 para 24 (um professor para uma turma de 24 alunos). A razão professor/aluno permanece estática. Como logo veremos, essa estratégia era prevista para que um único professor pudesse acomodar diferentes tipos de atuação no contexto de ensino-aprendizagem sem que fosse preciso incrementar a variedade formativa e formar mais professores com maior diversidade de especialidades. Um professor capaz de assumir papéis diferentes com a turma é um professor polivalente.

Dando continuidade ao relatório, von Gersdorff passa a apresentar um paralelo entre o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social e o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED). O que *não muda* entre um e outro? O ginásio polivalente continua lá, lembrando que o PED reduz o prazo para a implementação de suas metas para quatro anos.

### Quadro 3. Previsão de formação para professores do ciclo ginásial 1968-1971

2. No Programa Estratégico 1968/69 está incluído o treinamento de professores para o ensino ginásial (ginásios polivalentes, vol. II p.52):

	1968	1969	1970	1971	Total
Professôres a serem treinados	1211	2524	3072	2846	9653
Professôres a serem aperfeiçoados .....	488	842	1042	834	3236

Fonte: Arquivo Histórico do Inep; Von Gersdorff, 1967, p. 13. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/7/f/7f70b7f59aeab25db7d15aebb7bbb59f0bd8f5b3960a0a1f3652708adc84a3de/CODI\\_m069p01\\_PropostaParaDesenvolvimentoEducacaoEmGeral\\_.PDF](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/7/f/7f70b7f59aeab25db7d15aebb7bbb59f0bd8f5b3960a0a1f3652708adc84a3de/CODI_m069p01_PropostaParaDesenvolvimentoEducacaoEmGeral_.PDF) Acesso em 29 fev. 2024

Essa formação aconteceria, segundo o relatório, nas faculdades de Filosofia e nos Centros de Treinamento de Professores. Àquela altura, havia sido criados dois centros dessa natureza: um em Belo Horizonte e outro em São Paulo (Von Gersdorff, 1967, p. 13). Em 1972, também a convite do Inep, Nádia Franco da Cunha e Jayme Abreu encaminham o relatório da participação da reunião para programação das pesquisas para 1972 e 1973, da qual participaram membros do Inep, USP, Cenafor, CNRH, Usaid, Ideg<sup>55</sup>. Na descrição do encontro, os redatores fazem o seguinte diagnóstico:

As sugestões encaminhadas à Comissão de 2º grau de ensino versaram quase que exclusivamente, como não podia deixar de ser, sobre *currículo* e *mão-de-obra*, visando *aspectos dos mais problemáticos*, neste nível de ensino profissionalizante por força da Reforma da Educação (Cunha, 1972, p. 9, itálicos meus).

A última sugestão enumerada nesse relatório sobre o segundo grau de ensino dentro da alínea D, “Aspectos socioeconômicos”, o ponto 2.19, se refere às “aspirações dos estudantes do 2º grau” (Cunha, 1972, p. 8). Este ponto é bem-importante porque, na maioria dos

<sup>55</sup> Universidade de São Paulo (USP); Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), instituído pelo Decreto-lei n. 616, de 9 de junho de 1969; Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH), instituído pelo Decreto n. 63.281, de 25 de setembro de 1966; Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid); Instituto de Desenvolvimento Econômico Gerencial do Estado da Guanabara (Ideg). Percebe-se uma profusão de siglas, acrônimos e atores achegando-se ao campo educacional, como demonstram os documentos consultados no Inep. Alguns desse atores não são necessariamente diretamente ligados ao campo educacional, mas recrutados e requisitados para “opinar” em questões afetas ao próprio escopo de atuação, como estatística, planejamento, gestão, economia, comportamento (a psicologia de maneira especial, mas também a sociologia), enfim, uma rede de micropoderes, como diria Foucault, algo que no escopo desta tese não trataremos pela dimensão do que significaria este tipo de trabalho. Artigos e trabalhos acadêmicos esparsos mapeiam algumas dessas relações. As “opiniões de cunho técnico” procuram neutralizar a atuação do governo centralizador militar, que, por meio do que Raymundo Faoro vai denominar *Os donos do poder* (2001), distribui o lugar geométrico dos pontos de vista no trabalho de dominação pela divisão social do trabalho de dominação convertendo o trabalho político em trabalho técnico, mais uma alodoxia programática no contexto do governo militar, que por fim, governa por decretos, nos quais o poder político exaure o trabalho técnico.

documentos consultados para a pesquisa, se trata de um aspecto raramente considerado nas especulações para os projetos do ensino do 2º grau. Pois bem, quais as relações entre o relatório do professor von Gersdorff, o relatório de Nádia Cunha e Jayme Abreu, o Plano Decenal e o Programa Estratégico para este momento da tese?

Como foi superficialmente sublinhado, uma quantidade considerável de atores e instituições é recrutada para pensar, planejar e operacionalizar o futuro do Ensino Médio entre 1967 e 1971. Os pontos de vista divergem; as concepções de escola, escolarização e formação do professor entram em desacordo e eventualmente alguma ação é tocada considerando alguma premissa comum. O governo federal militarizado promove grandes reformas administrativas em sua passagem pelo poder. Houve uma nova regionalização econômico-cultural do território nacional. Em 1967, é criada a Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (Sudesul) pelo Decreto-lei n. 301, de 28 de fevereiro de 1967 (Brasil, 1967). Na mesma ocasião, próximo à criação da Sudesul, foram promovidos os Colóquios Regionais sobre a Organização dos Sistemas de Educação (Croese), posteriormente renomeados Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação (Ceose) no âmbito do Inep. A Sudesul mobilizaria o Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH) para providenciar o diagnóstico e o dimensionamento da mão de obra regionalizada, e os Ceose com assessoria e planejamento junto aos estados das regiões, com entrada pelas Secretarias de Educação. Esta rede de agenciamentos práticos-discursivos é extremamente complexa e sofisticada. Os planos e diagnósticos feitos por um ou outro grupo às vezes são incongruentes, mas no plano dos resultados – o principal deles saber quem são e onde estão os formuladores/executores das políticas educacionais nos organogramas federal, estadual e municipal – era eficaz.

Os Ceose, por meio de um relatório do professor Jacques Torfs, em julho de 1967, encaminham para o Inep as *Recomendações sobre a organização administrativa dos sistemas de planejamento educacional de Santa Catarina*. A Sudesul encaminha para o Inep, entre outros, dois grandes relatórios para o desenvolvimento de recursos humanos na Região Sul: o *Projeto do Diagnóstico de Recursos Humanos da Região Sul*, em julho de 1969, e os *Projetos Prioritários do Ministério da Educação e Cultura para 1970-1973*. Esses documentos procuram compatibilizar os planos do Programa Estratégico do governo federal com os planos das Secretarias Estaduais de Educação numa tarefa de extensão continental. Nesses documentos começa a ser mencionado o termo *Orçamento-Programa*, o que significava vincular os objetivos educacionais às previsões da execução orçamentária aos exercícios fiscais de cada anualidade. Dessa forma, a racionalização administrativa alcançaria a esfera educacional.

As recomendações do professor Jacques Torfs para a organização do sistema estadual de educação em Santa Catarina prescrevem que:

O plano educacional estadual estabelecerá metas e objetivos econômicos, pedagógicos, culturais e sociais, em função dos planos da Nação, do Plano de Educação Nacional e dos planos econômicos, culturais e sociais do Estado, formulados pelo PLAMEG. Levará em conta as previsões da mão-de-obra e profissionais, os objetivos de melhoria social do Governo e as aspirações culturais da comunidade (Torfs, 1967, p. 2).

Tal plano deveria ser o trabalho de uma equipe reduzida de mandarins do planejamento: um economista, um especialista em estatísticas e interpretação estatística, um educador, um especialista em administração pública (Torfs, 1967, p. 4). O documento com essas recomendações possui 170 páginas. Vou me ater às informações referentes ao Ensino Médio e à formação do professorado. O especialista da Unesco divide o problema do Ensino Médio em dois defeitos: um de *caráter conjuntural* e outro de *caráter estrutural*. Do ponto de vista conjuntural, o que diagnostica é o contrassenso dos convênios entre o estado e as escolas particulares em detrimento do ensino eminentemente público em Santa Catarina. Custava aos cofres do estado a manutenção de tais convênios pela baixa cobertura do atendimento aos jovens em idade escolar para esse nível de ensino. Obviamente, os mais pobres ficavam de fora desses estabelecimentos privados, o que demandaria a implementação de bolsas de estudo, que se destinavam aos mais aptos (intelectualmente bem-dotados) entre os mais necessitados. Tal circunstância consignada se volta para a situação dos professores do Ensino Médio, um problema procrastinado desde as décadas anteriores em relação à formação nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, as Faculdades de Educação e as campanhas emergenciais de formação, como a Cades. Qual era o estado de coisas? As escolas particulares saíam em defesa da manutenção dos convênios e da subvenção pública, justificando-os pela qualidade de sua oferta de ensino frente à falta de qualidade da escola pública, caso o estado viesse a reformular a oferta desse ensino ampliando a quantidade de escolas públicas. Em poucas palavras: o Ensino Médio público estadual é de má qualidade porque recebe pouco investimento, mas o mesmo investimento dedicado às escolas de Ensino Médio particulares torna essas escolas de boa qualidade. Por isto, o estado não deveria reorientar o investimento para as próprias escolas, a despeito de não conseguir absorver a demanda crescente pelos jovens das camadas sociais mais empobrecidas, que não conseguiriam uma vaga naquela mesma escola privada que recebe o mesmo dinheiro público. Os gastos com tais convênios para o ano de 1967 foram previstos no montante de NCr\$ 4 milhões (Torfs, 1967, p. 9).

Do ponto de vista estrutural, o perito da Unesco encaminha para a discussão da terminalidade do Ensino Médio e sua configuração dentro da filosofia *compreensiva*, “intrinsecamente desejáveis por *motivos cívicos*, culturais e ligados ao desenvolvimento da *civilização urbana e industrial*” (Torfs, 1967, p. 11, itálicos meus). Esse formato se condensaria num tronco comum ginásial de quatro anos, com uma continuidade entre dois e quatro anos (variando a orientação vocacional a que se destinasse esse ciclo final), realizando-se assim a *escola compreensiva* ou *polivalente*, “já não mais se trataria do ginásio orientado para o trabalho” (Torfs, 1967, p. 11). A última citação aponta em definitivo para as divergências do modelo sugerido pelo professor Gildásio Amado nas composições que passaram pela equipe do Premem até a sua indicação para se tornar um membro da Epem. Entre um corolário de sugestões, que afetam principalmente a possibilidade da orientação vocacional na fase do ginásio, chega-se novamente à questão da formação do professor:

Seja qual fosse a sua origem, os professores para o nível ginásial teriam de ser *polivalentes*, como o próprio ginásio: trata-se de evitar que o aluno se defronte de repente, na saída do primário, com uma multiplicidade de professores; deve haver uma transição, cada professor (2 ou 3, no máximo) lecionando várias matérias. É a tendência que se vem observando em vários países (Torfs, 1967, p. 16, itálicos meus).

Os relatórios da Sudesul, por sua vez, nos anos seguintes ao relatório do professor Jacques Torfs, entre 1969 e 1970, se ocupam com extensos preâmbulos nos quais fundamentam teórica e metodologicamente as escolhas científicas e sociológicas para o que entendem como recursos humanos na administração pública. Em resumo, a filosofia da Sudesul, consignada pelos técnicos da CNRH, se preocupa em compatibilizar a planificação político-administrativa com uma planificação educacional por vários meios administrativos, tais como a celebração de convênios, assessoria técnica especializada de atores nacionais e internacionais nos mais variados temas (planejamento, pedagogia, estatística, sociologia, entre outros), promoção de eventos e cursos. Entre 7 e 11 de julho de 1969, os Ceose divulgariam uma grande ação diagnóstica em Florianópolis com o intento de dimensionar e inventariar aspectos relacionados à ocupação, empregabilidade, desemprego e populações ativas e inativas da Região Sul. Em Santa Catarina, atuariam no levantamento desses dados o Conselho Estadual de Educação (CEE), o Gabinete de Planejamento do II Plano de Metas do Governo (Plameg), a Secretaria de Educação e Cultura (SECSC), Secretaria do Trabalho, Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina (Udesc), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Federação da Agricultura, Federação do Comércio, Federação das Indústrias, Agência Estadual do IBGE, Delegação do Ibra e Delegacia do Ministério do Trabalho (Sudesul, 1969, p. 25-26). No

relatório do ano seguinte, a Sudesul entrega os projetos prioritários para a educação na Região Sul, no que diz respeito ao Ensino Médio: prevê-se a Operação Escola<sup>56</sup>; a construção, transformação e o equipamento dos Ginásios Polivalentes; treinamento e aperfeiçoamento de professores para o Ensino Médio (Sudesul, 1970, p. 4). Para Santa Catarina, entre 1970 e 1973, projetavam-se: a implantação de nova estrutura escolar de modo a eliminar a dissociação entre o Ensino Primário e o Ensino Médio por meio de um ciclo fundamental de oito anos; a implantação dos Centros de Treinamento e Reciclagem para melhoria do pessoal docente e técnico subordinados à Superintendência de Ensino, articulados com o Centro de Treinamento de Reciclagem de Florianópolis e associados à Faculdade de Educação da Udesc; cursos intensivos e polivalentes para professores do 5º ao 8º ano do ciclo básico (Sudesul, 1970, p. 5-8).

Retomando a pergunta deixada mais atrás em relação às últimas informações aqui compiladas: quais as relações entre o relatório do professor von Gersdorff, o relatório de Nádia Cunha e Jayme Abreu, o Plano Decenal e o Programa Estratégico para este momento da tese?

Como se viu, uma articulação complexa e sofisticada liga as esferas governamentais por meio de uma miríade de agentes. À medida que sugestões e propostas vão se acumulando, muita coisa vai ficando pelo caminho. A primeira delas é o próprio Plano Decenal, que dá lugar ao Plano Estratégico. A previsão de formação dos professores para o ensino no ciclo colegial polivalente também fica pelo caminho, como demonstrou a ausência dos dados para comparação nos anuários estatísticos do IBGE. Fica pelo caminho também a ideia de que é no ciclo colegial que a transição da escola para a universidade ou para o trabalho viesse a acontecer, corroborado pela constatação de Nádia Cunha e Jayme Abreu no documento enviado ao Inep em 1972 sobre currículo e mão de obra, aspectos dos mais problemáticos. Ficam pelo caminho igualmente as “aspirações dos estudantes”, mencionadas nesse mesmo documento de Cunha e Abreu, como também as “aspirações culturais da comunidade”, mencionadas no relatório do professor Jacques Torfs. As contas não fecham em quaisquer dos cenários, mas por que os planos e as ações governamentais no decurso do regime militar se contradiriam? Em parte, porque, como teria dito Bourdieu (2012, p. 77), “desde que estamos no espaço social, somos

---

<sup>56</sup> Conforme Lima (2014, p. 60-61): “Em relação à OP, podemos verificar que havia uma relação de interdependência entre as ações do INEP e do IPEA, pois o principal objetivo era o *cumprimento da obrigatoriedade escolar de crianças de sete a quatorze anos*. Cada uma das instituições, inseridas no contexto da administração pública do Estado Brasileiro, buscava, a partir da execução da OP, estratégias que pudessem dar maior protagonismo a cada um dos órgãos frente ao modelo educacional que estava sendo implantado. As estratégias estavam baseadas na busca da hegemonia de cada órgão frente à formulação e execução das políticas educacionais, mas também, na maneira como cada órgão buscava imprimir sua filosofia de trabalho nas ações empreendidas.”

um ponto, portanto um ponto de vista que é relativizável”. Entre 1968 e 1971, o Colégio Polivalente ficará em segundo plano ante o avanço da Escola Polivalente, por razões formais e práticas relativamente óbvias. Com a transformação do ensino do primeiro grau pela junção do ensino fundamental com o primeiro ciclo ginásial, abrangendo a idade de 6 a 14 anos, com uma duração de oito anos de vida escolar para atender ao alinhamento da educação nacional com os parâmetros internacionais e a universalização e obrigatoriedade do ensino até a idade de 14 anos, o governo solucionaria esse problema com a alocação do Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT) ou Ginásio Polivalente ao ensino de primeiro grau. Com o ensino de segundo grau, agora restrito ao segundo ciclo por força da Lei nº 5.692 de 1971 (Brasil, 1971), compulsoriamente profissionalizante, não há que se falar em Ensino Médio de escola única, tronco comum ou qualquer outra denominação relativa a esta divisão porque não existiriam mais ginásios ou colégios formalmente sob quaisquer desses nomes. Essa última lei citada muda todo o cenário. Tudo o que acontece no intervalo entre 1968 e 1971 com o Ensino Médio e suas ramificações se transforma numa luta desesperada do governante em tentar salvar alguma coisa entre a miríade de propostas, sugestões e planos que borbulham entre os documentos da época. Segue uma longa citação de um documento do Premen de 1972 que explica claramente esse arranjo. Trata-se do texto “Subprograma dos Estados Participantes: Colégios Polivalentes (Documento Base)”.

A ideia de unificação do antigo ciclo ginásial, implícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, começou a ter atualização prática com os Ginásios Orientados para o Trabalho, tomou impulso com programação de quase 300 Ginásios (hoje Escolas) Polivalentes pelo PREMEN, e se consolidou com a nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, no contexto da qual a educação polivalente constitui um dos objetivos da Escola de 1º Grau.

Além da implantação de Escolas Polivalentes, a programação do PREMEN previa, desde a formulação inicial, o estabelecimento de um número limitado de Colégios Polivalentes, nos quais se ensaiaria, ao nível do antigo 2º ciclo médio, a continuidade de educação preconizada para a Escola Polivalente.

Seriam oito os Colégios Polivalentes que o PREMEN criaria – dois em cada um dos quatro estados participantes de sua programação intensiva: Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Como a construção desses colégios era prevista para as etapas finais da programação do PREMEN, as linhas estruturais dos mesmos deveriam ser fixadas oportunamente, o que é feito no presente documento.

O crescente aumento dos custos de construção, desde a época do planejamento inicial até hoje, obrigou o PREMEN a reduzir os Colégios Polivalentes a 4, um em cada Estado Participante.

Com a vigência da Lei nº 5692 a situação é outra. Os conceitos de ramos de ensino e de cursos foram por ela superados, sem prejuízo, no referente ao ensino de 2º Grau, de seu caráter predominantemente de terminalidade e de sua função precípua de habilitação profissional. Com isto podemos dizer que a polivalência é o princípio que informa o ensino de 2º Grau, embora se deva admitir que essa polivalência será durante ainda algum tempo, para generalidade das escolas de 2º grau, restrita e pautada pela sua anterior condição de escolas que ministravam um ou dois ramos de ensino e apenas alguns cursos (Premen, 1972, p. 5-9).

No que diz respeito aos recursos humanos, o documento sugeriu que os Colégios Polivalentes organizassem um regimento interno aprovado pelos Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias de Educação, bem como se organizassem como uma “empresa, flexível, que busca racionalizar suas operações, aumentar sua produtividade, ser atraente e honesta” (Premen, 1972, p. 72). Nesse sentido, era importante que a escola devesse ressaltar conceitos fundamentais tais como “organização e administração escolar, planejamento, programação, acompanhamento dos programas, avaliação de resultados, controle administrativo e previsão orçamentária” (Premen, 1972, p. 76). O documento elenca uma série de recomendações detalhadas em relação ao corpo docente, resumidas a seguir:

- Número de professores: compatibilizável com a oferta de disciplinas do colégio, observando a jornada de trabalho, tempo parcial (um turno), tempo integral (dois turnos), regime especial; 30% da carga horária deveriam ser destinados a atividades extras: planejamento, programação, preparação, avaliação, reuniões, assistência aos alunos.
- Atendimento de três áreas do currículo pleno: disciplinas e atividades do núcleo comum, disciplinas e atividades ligadas às áreas de habilitação profissional, disciplinas e atividades de caráter específico com vistas à habilitação profissional.
- Três hipóteses para habilitação dos professores do colégio polivalente: 1) professores com licenciatura plena ou habilitados pelos esquemas I e II do CENAFOR: frequentar curso de reciclagem de 320 horas em universidades com convênio com o Premen; 2) professores com licenciatura plena egressos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e Faculdades de Educação: habilitação às atividades econômicas (primárias, secundárias, terciárias); 3) profissionais das áreas empresariais com habilitação designada por portaria do Departamento do Ensino Médio do MEC.
- Educação permanente, a ideia da formação contínua-continuada mencionada na introdução desta tese.
- Atribuição por professores.
- Incentivos salariais: para a jornada de trinta horas semanais, valor igual a seis vezes o salário-mínimo local; aumentos por tempo de serviço, salário-base.

A dobra no pensamento no título desta seção sugere uma ambivalência, uma ambiguidade do pensamento e do objeto aqui pensado. Do breve relato documental anterior, é possível captar a resistência da realidade em se amoldar à *concepção de polivalência*. Ironicamente, poderia se reaproveitar dos termos *Cultural Approach* e *Manpower Approach* mencionados por von Gersdorff. O gestor do governo militar da ocasião (este ator *governo militar* abarca a diversidade de agentes que se envolvem com o Premem) e a descontinuidade (conveniente) dos planos e projetos num intervalo breve de tempo revelam a fragilidade do *Cultural Approach* daquele governo no que diz respeito à cultura de planejamento institucional; revela igualmente a tendência da manutenção da ordem incrustada no seu *Manpower Approach*. Os planos e suas prospecções mudam no decurso da sua execução, o modelo autocrático e centralizador típico dos regimes autoritários explicaria, em certa medida, essa característica instável da ação política que se performa nas práticas reformistas tocadas a despeito do público a ser contemplado com o bem político não vir a fruí-lo, pelo menos não a parcela mais socialmente necessitada dentre esse público. Não se diz com isto que a comissão de mandarins não domine a razão instrumental que produz as recomendações e os diagnósticos; diz-se, outrossim, que a comissão não trabalha para a realização das aspirações públicas que num momento ou outro emergem nos diagnósticos por meio dos questionários, censos, pesquisas, mas que o uso público da razão (no sentido kantiano) não é levado a cabo, algo que seria demasiado de se esperar de um regime de exceção. Essa última asserção não é uma opinião privada do autor desta tese. Em certa medida, ela está expressamente formulada no balanço feito pela própria Usaid no início dos anos 1980:

[...] outra característica sobre a qual as fontes convergiram foi a *natureza centrista do desenvolvimento posto em curso*. O governo centralizador controlou recursos críticos e estabeleceu normas dentro das quais os estados eram obrigados a operar e a provar o seu valor, presumivelmente como um prelúdio para uma autonomia mais efetiva. Uma característica da natureza centralizadora das iniciativas de planejamento/administração está diretamente ligada à USAID e pode ter resultado num *impacto um tanto negativo*. Embora, por um lado, à USAID possa ser creditada uma forte contribuição para a capacitação do planejamento e administração *per se* no setor da educação, pelo menos um autor observa que *a estreita relação entre a USAID e o pessoal do governo central teve o efeito de relegar o público e os profissionais da educação brasileiros a um papel meramente passivo na concepção e implementação do desenvolvimento educacional do país* (Krueger, 1980, p. 15, *itálicos meus, tradução livre*)<sup>57</sup>.

<sup>57</sup> another characteristic about which sources agreed was the centrist nature of development taking place. Central government controlled critical resources and established norms within which states were required to operate and to prove themselves, presumably as a prelude to more effective autonomy. One feature of the central nature of planning/administration initiatives is directly linked to AID and may have resulted in a somewhat negative impact. While on the one hand, AID might to be credited with a strong contribution to the planning

A dobra do pensamento também invoca a alegoria de Janus, divindade romana dos ciclos. Janus se divide em duas faces: uma velha, que olha fixamente para o passado, e uma jovem, que olha fixamente para o futuro. A essa entidade mitológica é atribuída a cunhagem das primeiras moedas, artefato que reproduz a propriedade ambígua e mistificadora de seu autor. A história da escola polivalente, que começara como *ginásio polivalente*, mimetiza essa ambiguidade mítica: esforça-se por implantar um instrumento modernizador para o ensino médio que persegue uma *ordem social competitiva* por dentro de uma *ordem cívica restritiva*; é moderna nos meios (planos, programas, planejamentos, ordenamentos), mas arcaica nos princípios (heteronomia e tutela da agência coletiva<sup>58</sup>, enrijecimento de estruturas, cultura do segredo de estado<sup>59</sup>).

Este pequeno trecho do documento: “[...] com isto podemos dizer que a polivalência é o princípio que informa o ensino de 2º Grau, embora se deva admitir que essa polivalência será durante ainda algum tempo, para generalidade das escolas de 2º grau, restrita e pautada pela sua anterior condição de escolas que ministravam um ou dois ramos de ensino e apenas alguns cursos” (Premen, 1972, p. 9), soa quase como uma confissão do governante militar: o conceito de polivalência que seria restrito durante algum tempo torna-se restrito *ad infinitum*. Boa parte do antigo ginásio que foi incorporado ao ensino de primeiro grau com a reforma do ensino de 1971 jamais veria as disciplinas práticas adentrarem os muros da escola. As unidades que propiciaram as disciplinas *vocacionais*, ou de *iniciação ao trabalho*, resistiram até o final da década de 1970; em 1980, desapareceriam paulatinamente do ensino de primeiro grau; nos anos 1990, já não seriam mais encontradas. Os colégios polivalentes seriam criados a conta-gotas em alguns estados, perdendo sua razão de ser em função da reforma que obrigava ao ensino profissionalizante: o Estado não concorreria consigo mesmo. Como foi antecipado, não há registro nos anuários estatísticos do IBGE de nenhum colégio polivalente entre os anos de 1968 e 1971, embora para o mesmo período haja um crescimento exponencial para o Ginásio

---

and administration capabilities per se in the education sector, at the least one author notes that the close relationship between AID and central government personnel had the effect of relegating the Brazilian public and education professionals to a merely passive role in the design and implementation of the nation's educational development (Krueger, 1980, p. 15).

<sup>58</sup> A seção do IBGE sob administração do Ministério da Justiça e Negócios Interiores se chamaria *Serviço de Estatística Demográfica, Moral e Política*, como disposto no Decreto-Lei n. 1.360, de 20 de junho de 1939, que estabeleceu as disposições padronizadoras para o núcleo das Repartições Centrais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e dá outras providências. A nomenclatura de cunho “conservador” perdurou até meados dos anos 1970 (Brasil, 2023).

<sup>59</sup> O clássico texto “O BEABÁ dos MEC/Usaid”, de Márcio Moreira Alves, de 1968, relata a resistência do Governo em dar publicidade às informações dos convênios e acordos.

Orientado para o Trabalho<sup>60</sup>. Mas como demonstrou o relatório páginas atrás, o dado indica uma realidade *pro forma*.

Novamente é no *report review*, de Cristine Krueger, ou no *Sector Loans and Education Development in Brazil. A Desk Review of Impacts*, de 1980<sup>61</sup> para a Usaid (que recentemente abriu o acesso público mundial ao seu repositório digital), que a informação em relação aos ginásios e colégios polivalentes, quanto ao treinamento de professores, é encontrada, suprimindo a lacuna dos anuários estatísticos brasileiros:

Resumidamente, cerca de 204 polivalentes foram concluídos, 8.554 professores e administradores foram treinados no Brasil e 79 nos EUA [...] houve alguma deficiência nas realizações materiais e de recursos humanos projetadas. Nenhum dos oito colégios polivalentes planejados foi efetivamente construído, não foram convertidas as instalações existentes, embora tivessem sido previstas 30 conversões, e apenas 204 dos 276 novos ginásios polivalentes foram efetivamente concluídos [...] A nível nacional, o próprio MEC ganhou experiência concreta em planejamento e execução com um novo programa importante que foi parte integrante do seu primeiro plano do setor educacional (produzido em 1970) e prelúdio para a reforma total do sistema educacional iniciada em 1971 (Krueger, 1980, p. 15-18, tradução livre)<sup>62</sup>.

O balanço de Krueger (1980) fica mais interessante ao final do documento, quando conclui com perguntas para as quais não tem respostas:

Contudo, a imagem dos impactos fornecidos pelas fontes disponíveis é limitada [...] os programas para a educação faziam parte de um pacote de empréstimos muito maior. Além disso, embora os empréstimos setoriais visassem a melhoria desse setor, eram também um mecanismo concebido para fins de equilibrar a balança de pagamentos. Mas, como Hutchinson *et al.* salientam, não há análise explícita nem monitoramento dos impactos em termos do quadro econômico e político mais amplo. *Críticos mais fortes do "milagre" brasileiro notaram, no entanto, que os "empréstimos para o desenvolvimento" tinham, em 1979, sobrecarregado os brasileiros com a maior dívida externa de qualquer país em desenvolvimento (41 bilhões de dólares) e que estava desviando 60 por cento das receitas de exportação e contribuindo para uma taxa de inflação de 40 por cento... Até que ponto os polivalentes permaneceram fiéis à sua concepção original ao combinar formação acadêmica e prática? Qual foi a natureza das adaptações que ocorreram? Por que motivos elas ocorreram? Quão bem-sucedidas elas foram? Os polivalentes serviram de modelo (seja na forma inicial ou adaptada)? Eles emergiram como escolas excepcionais? Por quais padrões (uso, resultados, abordagens, instalações)? A formação ministrada através de programas de*

<sup>60</sup> O *Anuário Estatístico* de 1972 registra no Brasil as matrículas de início do ano nos Ginásios Orientados para o Trabalho, passando de 243.475 em 1969, para 40.276 em 1970, e chegando a 109.849 em 1971. As unidades escolares eram 72 em 1969, passando a 122 em 1970 e chegando a 361 em 1971 (IBGE, 1972, p. 819).

<sup>61</sup> A pesquisadora considerou o intervalo do ano de 1970 a 1975.

<sup>62</sup> Briefly, some 204 polivalentes were completed, 8554 teachers and administrators were trained in Brazil and 79 in the U.S. [...] there was some shortfall in projected material and human resource accomplishments. None of the eight planned colegios polivalentes were actually constructed no existing facilities were converted though 30 conversions had been planned, and only 204 out of 276 news ginasios polivalentes were actually completed... At the national level, the MEC itself gained concrete experience in planning and implementing a major new program which was an integral part of its first education sector plan (produced in 1970) and a prelude to total reform of the educational system initiated in 1971 (Krueger, 1980, p. 15-18).

*empréstimos setoriais revelou-se útil?* (Krueger, 1980, p. 44-48, aspas do original, itálicos meus, tradução livre)<sup>63</sup>.

O *report review* de Cristine Krueger (1980) trata-se de um *desk review of impacts*, ou seja, uma mensuração e avaliação dos impactos dos empréstimos dos recursos da agência internacional por metodologia de análise documental. São duas as grandes fontes documentais desse *review*: o *Brazil Sector Loan I* e o *Brazil Sector Loan II*. Esses documentos, por sua vez, são os pareceres aprobatórios da liberação dos recursos dos empréstimos: o primeiro referente ao período de 1956 a 1964; o segundo referente ao período de 1970 a 1974. Os conteúdos são recapitulativos e remissivos, contam a história dos empréstimos fundamentando-os num conjunto de informações socioeconômicas e estruturais a respeito do Brasil com os quais tentam prever as fragilidades do planejamento educacional e as vantagens que as partes podem auferir com a realização dos empréstimos. Uma parte extensa do conteúdo procura diagnosticar a saúde fiscal do país frente à assunção dos compromissos financeiros adquiridos com a agência internacional. A saúde financeira é esquadrinhada com dados relativos à produção econômica, importação, exportação, e a balança de pagamentos de cada período relativo à execução dos programas pleiteados com a “ajuda financeira internacional”.

A USAID era a principal responsável pelo cumprimento das metas da Aliança para o Progresso. No entanto, mesmo sem esse canal institucionalizado já ocorriam empréstimos em caráter de assistência econômica para certos países em situações específicas. Em linhas gerais, ela trabalhava com dois tipos de empréstimos: empréstimos-programa (*program loans*) e empréstimos-projeto (*project loans*). Esses últimos tinham suas verbas liberadas após a análise e aprovação de um projeto específico; em geral nas áreas de infraestrutura, saúde ou educação. Já os empréstimos-programa tinham suas condicionalidades atreladas “somente” ao envio de relatórios macroeconômicos trimestrais pelo país receptor, e não eram destinados a projetos específicos. Mais um motivo, portanto, para que a equipe econômica de Castello Branco se preocupasse com a restauração de confiança de investidores e credores na capacidade do país em honrar os seus compromissos (Caterina, 2014, p. 7).

---

<sup>63</sup> However, the picture of impacts provided by available sources is limited [...] the education programs were part of a much larger lending package. Moreover, while sector lending was aimed at sector improvement, it was also a mechanism designed for balance of payment purposes. But, as Hutchinson et al. point out, there is no explicit analysis nor monitoring of impacts in terms of the larger economic and political picture. Stronger critics of the Brazilian "miracle" have noted, however, that "borrowing for development" had by 1979, saddled Brazilians with the largest foreign debt held by any developing country (41 billion dollars) and one which was skimming 60 percent of the top of export earnings and contributing to a 40 percent inflation rate [...] To what extent have the polivalentes remained true to their original conceptualization in combining academic and practical training? What has been the nature of adaptations which have occurred? For what reasons have they occurred? How successful have they been? Have the polivalentes served as models (whether in initial or adapted form)? Have they emerged as exceptional schools? By what standards (use, outputs, approaches, facilities)? Has training given through sector loan programs prove useful? (Krueger, 1980, p. 44-48).

Para que as afirmações anteriores não sejam tomadas no vazio, alguns dados dos anuários estatísticos do IBGE ajudam a visualizar o estado de coisas em relação à fragilidade do *Cultural Approach* e *Manpower Approach* do planejamento do governo militarizado para o então ensino de segundo grau do final dos anos 1960 e da década de 1970. Observe-se como a quantidade de registros de disciplinas ligadas às práticas domésticas, industriais, comerciais e agrícolas vão decaindo no triênio de 1968 a 1970:

## Quadro 4. Registros profissionais para disciplinas práticas entre 1968 e 1970 no Ensino Secundário

### 5.1.2 - REGISTROS PROFISSIONAIS

#### 5.1.2.2 - Registro de diplomas no Departamento do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura - 1968-70

a) Certificados expedidos, no ensino secundário, segundo o ciclo e as disciplinas didáticas

DISCIPLINAS DIDÁTICAS	CERTIFICADOS EXPEDIDOS					
	Curso ginasial			Curso colegial		
	1968	1969	1970	1968	1969	1970
Artes femininas.....	-	-	-	-	-	1
Artes industriais.....	104	238	202	-	-	-
Biologia.....	-	33	-	116	332	454
Ciências.....	330	551	286	1	-	14
Ciências agrícolas.....	49	73	-	-	-	-
Ciências físicas e biológicas.....	330	252	509	99	160	448
Ciências naturais.....	13	10	22	4	1	11
Desenho.....	289	353	420	147	86	278
Desenho geométrico.....	92	21	88	108	160	166
Economia doméstica.....	5	-	-	-	-	-
Educação moral e cívica.....	1	-	-	-	-	-
Educação doméstica.....	21	85	37	-	-	-
Educação para o lar.....	-	-	38	-	-	-
Elementos de economia.....	-	-	-	16	37	49
Estatística.....	-	1	-	-	1	-
Estudos sociais.....	-	-	-	360	982	1 341
Filosofia.....	-	-	-	1 033	1 021	731
Filosofia da educação.....	-	-	-	-	1	-
Física.....	-	-	-	365	392	493
Geografia.....	626	603	787	374	502	528
Geografia humana.....	-	-	-	22	38	30
Geologia.....	-	-	-	-	32	-
História.....	1 698	1 016	1 809	1 505	1 887	1 596
História da filosofia.....	-	-	-	1	-	-
História das artes.....	13	77	114	-	81	114
História natural.....	-	-	-	156	15	2
Iniciação à ciência.....	5	11	4	-	-	1
Iniciação às artes.....	12	90	141	-	82	128
Línguas						
Alemão.....	9	-	9	18	24	24
Alemão e literatura alemã.....	3	-	-	4	1	-
Árabe.....	-	-	1	-	-	1
Espanhol.....	-	10	82	131	102	97
Espanhol e literatura espanhola.....	5	-	-	15	4	-
Francês.....	423	372	626	364	548	608
Francês e literatura francesa.....	111	-	-	111	111	-
Grego.....	-	-	3	49	43	30
Grego e literatura grega.....	-	1	-	6	4	-
Hebraico.....	-	-	1	-	-	2
Inglês.....	462	634	945	351	711	886
Inglês e literatura inglesa.....	170	-	-	170	130	-
Italiano.....	-	-	8	6	11	17
Italiano e literatura italiana.....	-	-	-	2	1	-
Japonês.....	-	-	-	-	-	3
Latim.....	428	76	210	425	226	207
Latim e literatura latina.....	17	2	3	17	18	3
Português.....	1 292	1 262	2 178	834	1 130	1 745
Português e literatura portuguesa.....	453	3	7	453	295	7
Russo.....	-	-	-	-	-	1
Matemática.....	1 554	1 485	1 185	301	451	490
Metodologia.....	-	-	-	1	-	-
Mineralogia.....	-	17	-	151	278	380
Organização social e política brasileira.....	425	507	1 112	398	747	1 066
Psicologia.....	-	-	-	528	1 068	1 634
Química.....	-	-	-	111	165	153
Sociologia.....	-	-	-	468	941	1 597
Técnicas agrícolas.....	-	-	38	-	-	-
Técnicas comerciais.....	28	143	58	-	-	-
Trabalhos manuais.....	6	46	8	-	-	-
<b>TOTAL.....</b>	<b>8 974</b>	<b>7 972</b>	<b>10 931</b>	<b>9 221</b>	<b>12 819</b>	<b>15 336</b>

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de *Anuário estatístico do Brasil*, v. 32. Rio de Janeiro: IBGE, 1971. p. 629.

A prospecção de von Gersdorff encomendada pelo Inep no ano de 1967 mencionara a razão professor-aluno de 1/24. Ao tomar as variações das disciplinas práticas para o ciclo colegial (que o Anuário Estatístico de 1971 não informa se tratar de um Colégio Polivalente ou não), vejamos como ficaram as razões professor/aluno de algumas dessas disciplinas em relação à população de alunos no ensino colegial no ano de 1970. Esse ano termina com 376.146 alunos matriculados no ensino colegial (IBGE, 1971, p. 669), não é necessário fazer as contas para se verificar que não se atinge a razão de 1/24 para nenhuma das disciplinas práticas elencadas na apuração do censo. A título de amostra, basta observar as disciplinas de “Artes Femininas”, que teve um registro, e para Elementos da Economia com 49 registros; as demais: Artes Industriais, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais não informaram registro algum.

Essa situação vai perdurar até o final da década de 1970. Por exemplo, em 1976 serão registradas as habilitações de oito professores em Artes Industriais, 29 em Economia Doméstica, 26 em Técnicas Agrícolas, um em Técnicas Comerciais, nenhuma em Técnicas Industriais (IBGE, 1979, p. 236). A informação desaparece por completo na década seguinte. Uma das possíveis razões seria porque a *polivalência* chega ao contexto educacional do Brasil como uma perdedora para a guerra contra o *tecnicismo*, àquela altura não faria mais qualquer sentido sustentar uma escola única de segundo grau pluricurricular em um mar de escolas de segundo grau profissionalizantes.

A falta de dados sobre a existência das escolas polivalentes nos censos do IBGE não significa que estas não tenham vindo a existir factualmente nos estados, como será visto no caso de Santa Catarina, onde a escola-modelo é autorizada em 1973. Em razão da confusão semântica provocada pelo próprio contexto das reformas, e em alguns momentos para a conveniência da divulgação dos dados, principalmente em relação à situação do ginásio, mesmo após a reforma de 1971 o período escolar correspondente a essa etapa escolar conta como parte do ensino de primeiro grau, ou conta como sua situação anterior à reforma: como um ciclo do ensino do grau médio. O pesquisador é levado a todo momento a fazer uma ginástica mental para interpretar o dado. Por exemplo, em uma parte razoável, os estudos, tais como os de Romanelli (1986), Cunha e Góes (1985), Carayon (1987), Gonçalves (1996), mencionam a construção de seiscentos Ginásios Orientados para o Trabalho/Ginásios Polivalentes. Possivelmente, aquele número incorpora os ginásios propriamente ditos (anteriores à sua fusão ao ensino de primeiro grau pela reforma de 1971), as quatro últimas séries do ensino do primeiro grau (após a fusão da reforma), as escolas polivalentes (nem ginásios, nem colégios, nem ensino de primeiro grau, mas todo o complexo educativo após a reforma) – enfim, um novo semântico indiscernível.

A Usaid, conforme o parecer do *Brazil Sector Loan II*, joga todas as fichas a favor da Epem e do Premem para autorizar o empréstimo de US\$ 50 milhões, sob a gerência desse “mini-MEC” (Usaid, 1970, p. 66). A ênfase econômica do parecer sufoca os aspectos pedagógicos; muito pouco pode se extrair dos argumentos e números para a sua aprovação; por fim, sustenta-se sobre o “valor econômico da educação” (Usaid, 1970, p. 88), explicável pelo aspecto de que se trata de um *instrumento para subsidiar um acordo financeiro*, deixando a verdadeira batalha (a que se travava sobre o currículo escolar do ensino ginásial e colegial), para os prepostos ministeriais.

Assim, *embora não seja atualmente possível quantificar as taxas de retorno à educação* no Brasil, as indicações são de que os retornos econômicos são muito elevados, especialmente nos níveis fundamental e secundário, para onde os recursos do Fundo serão direcionados. *Além disso, é provável que as taxas de retorno tenham aumentado nos últimos anos, à medida que o desenvolvimento da indústria aumentou a procura de mão de obra de nível médio* (Usaid, 1970, p. 88, itálicos meus, tradução livre)<sup>64</sup>.

Como revela o comentário acima, embora todo o parecer deslinde um corolário de dados e números para fundamentar *tecnicamente a conveniência e a oportunidade* da aquisição dos empréstimos, não havia objetivamente qualquer evidência concreta que ligasse *diretamente* o progresso econômico ao progresso educacional nos planos do governo militarizado de então “*is not presently possible to quantify rates to return to education in Brazil*” (Usaid, 1970, p. 88). Todo o arcabouço das medidas reformistas sobre o combalido *ensino médio* renascido *ensino de segundo grau* foi tocado por uma *crença num dado ponto de vista*: “*it is likely that rates of return been growing in recent years as that development of industry has increased the demand for the middle-level Manpower*” (Usaid, 1970, p. 88). E esse é o ponto fulcral dos hiatos no processo do ginásio-colégio-escola polivalente: toda a filosofia de um modelo de *escola/escolarização progressista do norte anglófono democrático* mobilizada em torno da coesão social-cultural pela ética do esforço do trabalho contrasta com uma *economia emergente titubeante comandada por uma corporação repressiva e ditatorial* mobilizada em blindar a sociedade e a cultura brasileiras em nome de uma suposta segurança nacional de uma suposta ameaça comunista. O paroxismo dessa dicotomia se materializará e se expressará historicamente no embate entre o movimento estudantil e o regime militarizado que se apossara do poder no país. O problema, por fim, não era de ordem matemática, ou pelo menos sua solução não era de ordem matemática.

---

<sup>64</sup> Thus, even though it is not presently possible to quantify rates to return to education in Brazil, indications are that economic returns are very high, specially at the fundamental and secondary levels where Fund resources are to be directed. Furthermore, it is likely that rates of return been growing in recent years as that development of industry has increased the demand for the middle-level manpower (Usaid, 1970, p. 88).

Este capítulo perscrutou, portanto, o arranjo entre os usos e as fontes atravessadas pela vista de um ponto de ponto de vistas: a educação na revolução. As amostras documentais revelam as ambiguidades, as duas faces do objeto de pesquisa, como também as ambiguidades da própria pesquisa e o último paroxismo apresentado, o que leva às seguintes hipóteses provisórias:

1) O *encargo sobre futuro* atribuído ao/à jovem secundarista seria ensaiado numa escola mecanizada, nos termos do governo militarizado, onde o seu treinamento se concluísse de tal forma que a formação universitária não se pronunciasse como horizonte em seu futuro após a conclusão da escolarização secundária. A escola secundária do futuro se anuncia como escola sem futuro, escola terminal.

2) O *futuro decidido na fronteira tecnológica* esbarra nas condições históricas do presente, conforme constata Krueger (1980) em seu relatório de impactos: “nenhum dos oito colégios polivalentes planejados foi efetivamente construído, não foram convertidas as instalações existentes”, não havendo acesso às técnicas e tecnologias do presente porque não há escola para promover esse acesso a fronteira tecnológica fica cada vez mais distante. O ensino secundário profissionalizante, que daí emerge terminal, igualmente dificulta (se não, impede) o acesso à fronteira tecnológica que o Ensino Superior poderia proporcionar.

3) A escola modelada pelo pensamento industrial como esse lugar onde o *encargo do futuro* é transmitido aos jovens estaciona no plano dos princípios. O tecnicismo do presente vence a batalha contra a polivalência. A própria escola polivalente é subsumida pelos usos políticos que vislumbram essa instituição como “empresa, flexível, que busca racionalizar suas operações, aumentar sua produtividade, ser atraente e honesta” a serviço de uma ordem cívico-moral refém da disciplina da caserna.

4) O professor do futuro não é aquele que se responsabiliza pela *transmissão* de algum saber, mas um executor de múltiplas tarefas, “polivalente”, forçado a trabalhar munido de uma semiformação (Maar, 2003) promovida por arranjos emergenciais e ligeiros, sejam no formato de campanhas, programas, ou licenciaturas curtas assumidas como políticas públicas perenes de formação docente que nunca se concluem, mas se alternam em adequação às contingências dos planos orçamentários da ocasião.

5) A velha disputa entre público e privado se mantém resiliente frente aos pontos de vista dominantes no espaço social do campo educacional. Como fora demonstrado no relatório do professor Torfs em relação ao estado de Santa Catarina, no qual constata o estrangulamento da expansão da escola pública em detrimento do empreendimento escolar privado,

empreendimento este que não demonstra qualquer acanhamento em se deixar subvencionar pelo investimento público, ainda que não devolva alguma contrapartida pública em termos sociais.

6) A modelagem industrial do pensamento educacional captura o/a jovem secundarista no paradoxo de Janus. Neste entrelugar formativo privilegiado pela racionalidade ocidental que é a escola, a promessa do futuro e a superação do passado se reproduzem como um *looping* programático nos planos dos governos que se sucedem na imobilização desse equipamento social, não é novidade, pelos usos políticos.

7) O Estado assume compromissos orçamentários-financeiros de longo prazo com organismos estrangeiros que ao cabo e ao fim prejudicam o seu papel de provedor do ensino massificado. Esse prejuízo se materializa na dívida externa e na qualidade do ensino público, recorrentemente colocado em questão nos diagnósticos que se sucedem pelas mãos dos mandarins do planejamento. Enquanto a dívida do Estado parasita os recursos financeiros públicos para saldar o compromisso com os credores externos, o financiamento público da educação padece partilhando desigualmente os poucos recursos que não se deixaram expatriar pelo governante da ocasião que se digna a recorrentemente oferecer soluções de curto prazo para uma política educacional que, por princípio, seria uma política de estado constante.

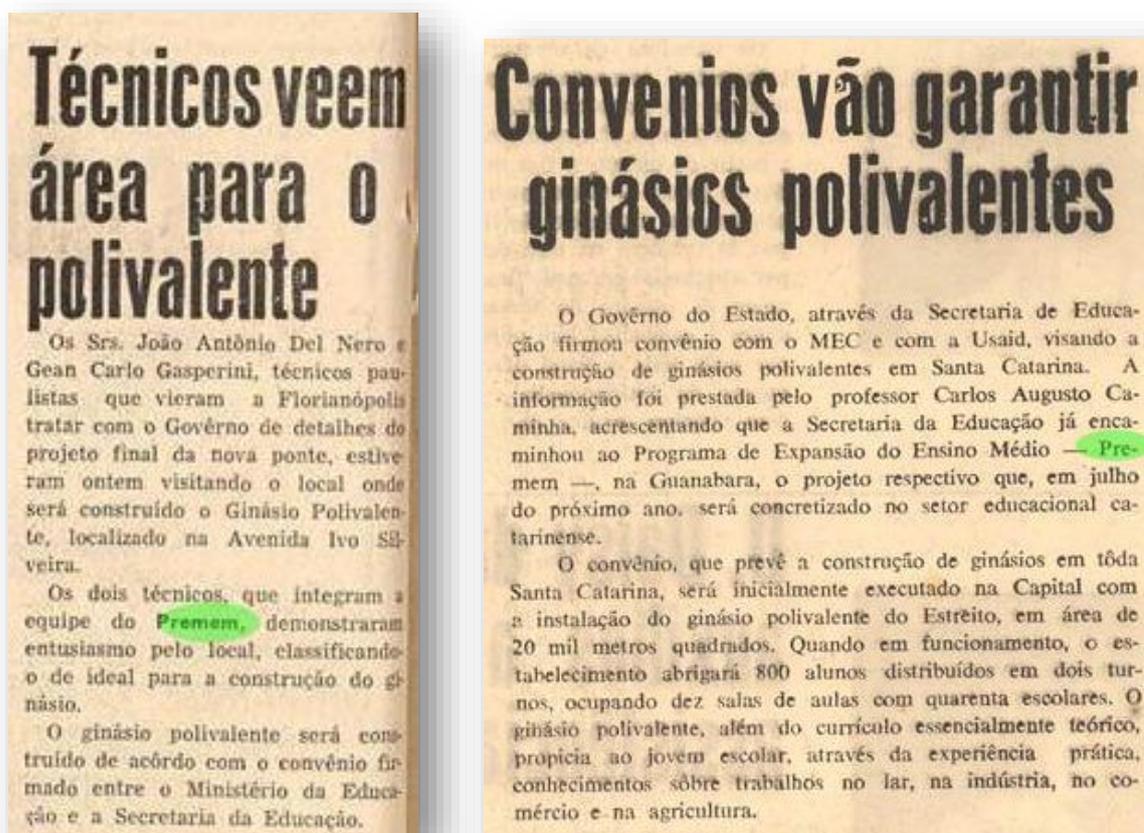
8) O ensino público paga o preço do reformismo governamental; chegar à conclusão do ensino secundário, terminal ou não, se configurará numa verdadeira provação escolar cuja redenção proveitosa será pertencer à *ordem social competitiva* sem qualquer outra garantia cívica adicional: o mérito da certificação escolar será poder usar tal título na concorrência por posição laboral e social.

9) Os planos, programas e filosofias dos relatórios e propostas dos especialistas e peritos brasileiros e estrangeiros se orientam a usos políticos. Os dados e diagnósticos procuram facilitar o usufruto das *oportunidades* oferecidas pelas agências de fomento financeiro internacionais. O exercício tecnocrático da planificação-planejamento converte-se em um fim em si mesmo: os feitos e os efeitos operacionais nas medidas corretivas que deverão ser apresentadas a cada oportunidade que for aberta pelo credor para que os investimentos possam ser renovados.

### 3 UM DESFECHO PARA O OBJETO: A TESE

#### 3.1 O PREMEM EM SANTA CATARINA: UM CASO, UMA MODELAGEM

**Figura 25.** Recortes das matérias “Técnicos veem área para o polivalente”, de 26 de maio de 1971, e “Convênios vão garantir ginásios polivalentes”, de 19 de dezembro de 1971, no jornal *O Estado* de Florianópolis



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023.

Os pequenos recortes da Figura 25 anunciam a chegada do ginásio polivalente em Florianópolis, Santa Catarina, em 1971. A instalação do Premem havia se dado por decreto no ano de 1968, mais precisamente com o Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, três anos antes. Por que há este intervalo entre 1968 e 1971 para que o Premem comece a olhar para a polivalência nesse estado? Não há respostas muito lógicas para esse hiato. As primeiras iniciativas do então ginásio polivalente são previstas nos acordos com a agência norte-americana apenas para quatro estados da federação, sabidamente: Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Nesse sentido, as capitais das regiões Norte e Centro-Oeste não foram contempladas, e as das regiões Sul e Sudeste ficaram sub-representadas. Essa aparente

distorção será corrigida na reformulação do programa e dos convênios internacionais apenas a partir de 1971.

Há uma sucessão de medidas governamentais e eventos nos âmbitos federal e estadual que modulam o encaminhamento para a entrada do estado de Santa Catarina no Premem. Algumas dessas medidas e eventos se relacionam com o montante do aporte dos empréstimos que serão renovados por meio dos acordos no arcabouço do *Sector Loan II* da Usaid, a superveniência da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968 (Brasil, 1968), e do Decreto-lei nº 872, de 15 de setembro de 1969 (Brasil, 1969). Essas duas normativas versam sobre o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), instrumento com o qual seriam recebidos os valores dos empréstimos para administração e partilha entre os diversos programas sob tutela da pasta ministerial da educação. Nessa curtíssima duração, os planos nacionais sobre os ginásios polivalentes crescem exponencialmente, mas a sua concepção será criticamente reformulada para que se adapte à conjuntura jurídico-administrativa que o país vai assumindo à medida que o golpe deflagrado em março de 1964 estabilize sua maquinaria interna e tome a feição que assumiu no caso brasileiro. Há uma tendência forte para que tudo aquilo que seja considerado um *programa*, como brevemente mencionado na introdução desta pesquisa, assumo o caráter de *ordem do dia*. Para que essa estratégia funcione, o eixo catalisador será a compatibilização das ações governamentais ao plano orçamentário.

O efeito ilocucionário dessa estratégia se revela na quantificação e no dispêndio financeiro; mais que nas décadas anteriores, os documentos governamentais apresentam as políticas públicas enfatizando as cifras econômicas. A questão do financiamento da educação evidencia-se cada vez mais candente. Uma parte considerável dos textos sobre as atividades do Premem se ocupam da descrição e orientação sobre fontes financeiras, usos e prestação de contas relativos aos recursos investidos no Programa. O propósito era transmitir a ideia de que os gastos do governo com a educação eram racionais e racionados, de que algum controle fiscal estava sendo exercido de maneira centralizada sobre esses gastos. O governo militarizado da ocasião procura transmitir a imagem de que exerce um governo *técnico, neutro, distanciado de ideologias políticas, e casto* no que diz respeito a negociatas e corrupção<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Algo que nos dias de hoje tornou-se insustentável de acreditar. Para citar apenas dois pequenos exemplos, pesquisas acadêmicas e reportagens investigativas têm cada dia mais trazido à tona dos porões do regime militar os casos de corrupção: reportagem de Daniel Buarque, publicada pela *Folha de S.Paulo* de junho de 2018, revela que em 1978 o Reino Unido estava disposto a investigar denúncia de superfaturamento na compra de equipamentos para a construção dos navios vendidos ao Brasil e se ofereceu para pagar indenização de pelo menos 500 mil libras ao Brasil (BUARQUE, Daniel. A ditadura abafou apuração... *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 2 jun. 2018); “escândalos envolvendo de forma promíscua o público e o privado passaram por formação de quadrilha de contrabando por oficiais, mordomias nas casas e rotinas ministeriais, associação ao tráfico e extermínios”, de acordo com Biondi (2019).

Em consequência disso, os dois pilares da ideologia idealista militar, *o moralismo, traduzido no combate à corrupção, e o anticomunismo*, expresso na luta contra a subversão, entraram em processo de diluição e amaciamento. Este fato se acentuou à medida em que ficava evidente que a sinceridade da cúpula governamental em relação ao combate à subversão e, especialmente, à corrupção estava longe de ser total. Predominantemente no episódio das cassações, ficou claríssimo que, sob a cobertura do combate à subversão ou à corrupção, em diversos casos o que se objetivava, realmente, era a segurança da permanência no poder do grupo governamental. E é claro que esta falta de sinceridade ideológica foi pouco a pouco contribuindo para desmoralizar a caça às feiticeiras que os militares da chamada “linha dura” realizavam em nome da “ideologia revolucionária” (Bresser-Pereira, 2003, p. 158, aspas do original, itálicos meus)

Mas qual é a singularidade do caso catarinense? Enquanto, historicamente, os estados mais próximos ao centro do poder federal, não casualmente os da região Sudeste, tomam a dianteira dos projetos e das experiências modelares a serem replicadas país afora, a capilaridade das ações do Executivo Federal leva algum tempo para ser implementada em Santa Catarina. Nesse caso, o interstício foi o período entre 1968 e 1971, relativamente curto quando se olha de forma superficial; mas caso se olhe para o acúmulo dos feitos que um governo publica, no campo da educação por exemplo, o estado de Minas Gerais atrai as afinidades eletivas do governante, via de regra, quase que de imediato, como o demonstram os próprios dados do Premem. Os critérios são múltiplos quando se buscam as justificativas do planejador para a eleição do ato inaugural de cada projeto: distribuição populacional pelo território escolhido; quantidade e variedade de unidades escolares; organização administrativa e características do quadro burocrático local; e, obviamente, o capital político de que a unidade da federação goza com a administração federal central na ocasião.

No desenrolar dos fatos, é nesse contexto que, em dezembro de 1970, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) reúne, sob a direção do Centro de Estudos Básicos (CEB) e Centro de Educação (CED), os docentes que ministrariam a próxima formação emergencial de professores para o exame de suficiência que aconteceria no primeiro semestre do ano seguinte. A universidade ainda estava se acomodando à reforma decretada dois anos antes pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968). Nesse encontro de planejamento e preparação do curso emergencial, formalizado por convênio entre a UFSC, MEC e SEESC, o ginásio polivalente não é mencionado como objeto de formação a ser contemplado no curso. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da UFSC, desmembrada pela reforma universitária nos Centros Departamentais, impeliu a universidade a criar uma alternativa que respondesse à necessidade da formação emergencial de professores para o Ensino Médio, até então encargo legal delegado às FFCL. Não mais existindo essa instituição nas estruturas

universitárias, a UFSC reúne os Centros originados dessa faculdade para responder pela formação pedagógica com o CED e pela formação nas áreas disciplinares pelo CEB.

Chamo a atenção para este ponto: o ensino secundário, o ginásio polivalente e o Ensino Médio vagam por um *limbo semântico* entre 1968 e 1971 porque a LDBEN de 1961 ainda não havia se fortalecido o suficiente no meio educacional para consolidar a concepção do Ensino Médio que havia propugnado com o *instituto da equivalência*. Logo em seguida, o golpe deflagrado em 1964 promove um verdadeiro expurgo de algumas lideranças educacionais que estavam envolvidas diretamente com o desenvolvimento daquela LDBEN, cooptando para os seus quadros nomes que estivessem em sintonia com aquilo que viria a ser pensado como “educação na revolução”. A DES continuava seus ensaios em torno do Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT)-Ginásio Polivalente, e o grupo de estudos sobre o ensino de segundo grau já dera início aos trabalhos que levariam à reforma de 1971.

O estado de coisas era tal que esse último curso de formação promovido pela UFSC entre 1970 e 1971 tratava da formação de professores para o primeiro ciclo (o ginásial) – até aquele momento, o *primeiro ciclo do Ensino Médio*, que viria a deixar de existir sob essa nomenclatura e estruturação logo em seguida. O curso foi pensado nos *moldes da Cades*, campanha ainda em curso e que viria a ser substituída pelo Premem. Tratava-se de um curso emergencial para os exames de suficiência a serem prestados em 1971, realizado entre 23 de dezembro de 1970 e 14 de maio de 1971 com seiscentas horas de duração: quatrocentas horas do conteúdo da disciplina escolhida pelo professor cursista (Português, História, Matemática, Educação Moral e Cívica, Ciências, Inglês, Geografia), cem horas para os estudos sobre Metodologia de Ensino e cem horas para Reflexão Pedagógica (UFSC, 1971).

Em 11 de agosto de 1971 foi publicada a Lei nº 5.692, concomitantemente à concepção da *polivalência* que adentra os cursos emergenciais da UFSC, mas estes se concretizarão apenas no ano seguinte. Como a mudança na realidade não se faz automaticamente por decreto, a formação do professorado é forçada a se adaptar a dois princípios distintos que disputam essa formação, por uma série de motivos desconexos. Com o sequestro do ciclo ginásial para o *ensino de primeiro grau*, os cursos de formação oferecidos até então perdem sua razão de ser. Não haverá mais Ginásio Orientado Para o Trabalho/Ginásio Polivalente em 1972, porque não haverá mais ginásio algum, apenas um *ensino primário ou ensino de primeiro grau de oito anos de duração*. O curioso é que a Lei nº 5.692/1971 não menciona expressamente em nenhum momento essa configuração; ela apenas declara a obrigatoriedade do ensino para os jovens de 7 a 14 anos, o que força o intérprete da Lei a supor que o *antigo primeiro ciclo do Ensino Médio foi extinto* e a clientela que o compreendia foi sugada para o ensino de primeiro grau. Até então,

os cursos emergenciais oferecidos se concentravam na habilitação de professores para esse ciclo; o segundo ciclo do Ensino Médio, geralmente, ficava de fora dos planos de formação, algo que mereceria uma investigação mais aprofundada. Esses eventos têm por consequência transformar os professores que foram habilitados em maio de 1971 para ensinarem no ciclo ginásial do Ensino Médio, na última formação oferecida pela UFSC, em professores dos anos finais do ensino de primeiro grau, por força de lei e por força do ajustamento da realidade à lei.

Os documentos dos Ceose realizados em Santa Catarina entre 1967 e 1969 acrescentam algumas informações que pesam sobre os resultados alcançados pelos cursos emergenciais realizados na UFSC até o advento do Premem: os governos do estado perseguem obsequiosamente um *Plano Educacional para Santa Catarina*; desde o Primeiro Plano de Metas do Governo (Plameg 1) por meio da Lei n. 2.772, de 21 de julho de 1961, para o quinquênio 1961-1965 (Santa Catarina, 1961), e o Segundo Plano de Metas do Governo (Plameg II), sob a Lei n. 3.791, de 30 de dezembro de 1965, para o quinquênio 1966-1968 (Santa Catarina, 1965). Tais planos estaduais são citados exaustivamente nos documentos educacionais do período.

Algumas recomendações dos peritos da Unesco nos Ceose, Jacques Torfs e Michel Debrun, apresentados no capítulo anterior no documento *Recomendações sobre Organização Administrativa dos Sistemas de Planejamento Educacional Estado de Santa Catarina* (Torfs, 1967), perfazem um documento exemplar que procura coligir o escopo da fórmula da planificação político-econômica a ser compatibilizada com o campo da educação em dois âmbitos: nacional e estadual. Anuncia o documento:

Existem em Santa Catarina condições propícias à elaboração de um *Plano Educacional*:

- a) Os planos e estudos do desenvolvimento econômico e social da União e do Estado são suficientemente adiantados para permitir a definição de objetivos econômicos e sociais gerais para um *Plano Estadual de Educação*.
- b) O Estado dispõe de técnicos competentes em estatísticas, planejamento e pedagogia.
- c) Também dispõe da informação técnica especializada e de parte das estatísticas educacionais necessárias (itálicos meus).

Mas é no documento *Assistência Técnica aos Estados no Campo da Educação (Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação – Ceose)*, igualmente de 1967, que os técnicos dos Ceose em Santa Catarina anunciam que a *vontade política* não se reduz ao argumento técnico, fraturando a dicção planificadora reinante no MEC e nas Secretarias Estaduais de Educação:

O nosso trabalho é técnico. Mas mudanças num sistema educacional constituem uma decisão política, no sentido justo da palavra. Se os poderes a que está afeta a condução dos negócios públicos não transformam as ideias em decisões, todo esforço técnico se torna ineficaz. Ao menos por enquanto, pois resta sempre o seu poder germinativo, capaz de produzir frutos no *futuro* (Ceose, 1967, p. 9, sublinhado do original, itálico meu).

Os peritos, nesse último documento, em contraposição ao comportamento hegemônico do gestor militarizado da coisa pública em matéria de educação no país e em Santa Catarina, apontam que a qualidade técnica dos diagnósticos e planos não resultam em *decisão política*, ou melhor, a neutralidade técnica não induz à neutralidade política nas decisões dos planos educacionais, e que alguma decisão política sempre será tomada a despeito de algum diagnóstico técnico. Novamente, o futuro é invocado: neste caso, o *uso do futuro* indica um sentido peculiar, o de *adiamento* – o que o diagnóstico técnico poderia providenciar para uma tomada de justa decisão política no presente, ao menos conservará algum *poder germinativo*, que pode ser usado no *futuro*. O resultado, conforme descreveu Venn (1970) e foi reproduzido na introdução desta pesquisa, a despeito das grandes diferenças entre os arranjos estadunidenses e brasileiros para a educação, é de uma mistura desordenada de planos e programas que logram minguidos êxitos, sempre à espera de alguma atualização... no futuro.

No documento *Conteúdo de um Plano Estadual de Educação*, formulado pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Udesc), no mesmo ano de 1967, em resposta ao seminário dos Ceose com as recomendações de Torfs e Debrun, no escopo do Plameg II, a SEESC informa em que pé estavam as medidas reformadoras do Ensino Médio em Santa Catarina. Até 1967, escolas de oito cidades do estado haviam sido “transformadas” em Ginásios Orientados para o Trabalho. Houve também a liberação de recursos para a instalação de oito oficinas de artes industriais e seis de práticas agrícolas em Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Jaraguá, Joaçaba, Joinville e São Bento do Sul. A habilitação de professores para assumirem essas oficinas aconteceria entre julho e novembro de 1967 na cidade de Betim (MG). O montante a ser usado para a implantação dos GOT estaria na ordem de NCr\$ 5 milhões (Ceose, 1967, p. 44); o *déficit* formativo dos professores do secundário estava estimado em seiscentos postos de trabalho (Melo, 1967, p. 25).

O documento do professor Torfs insistia na “transformação dos ginásios normais, e de boa parte dos ginásios comerciais [...] em ginásios comuns, ou seja, *polivalentes*” (Torfs, 1967, p. 7, itálico meu). Em continuidade, o estatístico reforça que os professores desses ginásios teriam que ser eles próprios polivalentes, conforme citação anterior. A formação emergencial no estado de Santa Catarina deveria se concentrar na formação de professores para o ciclo

ginasial, deixando uma reserva de mercado de trabalho para os egressos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e das Faculdades de Educação para os postos de trabalho no segundo ciclo – o *colegial* (o que responde, em parte, sobre a pouca atenção dada a esse ciclo no que diz respeito à formação do professorado). O diagnóstico do professor Torfs é preciso na constatação de que os esforços formativos se adensam no ciclo ginasial (algo que já fora comentado aqui na pesquisa), mas deixa em suspenso a ausência da concepção da polivalência na formação do professorado no estado no período que compreende a publicação do Premem e os cursos de formação de professores do secundário, visto que suas recomendações datam de 1967. Porém, como exposto, só aparecerá como mobilização formativa na UFSC, SEESC e Udesc em 1971, quando sua potência de modificação das práticas escolares se verá mitigada pela reforma compulsoriamente profissionalizante e terminal desse nível de ensino.

O problema do Premem agora não se isolava mais na ausência de professores polivalentes para formarem professores polivalentes; mais além disso, formar professores polivalentes para uma escola tecnicista, monotônica. E como o administrador nacional da educação resolve esse problema? O Premem se transforma em Premem, sim, porque tudo deve se adaptar da maneira mais conveniente ao estado de coisas.

A UFSC tradicionalmente não oferecia formação para a parte diversificada das disciplinas do Ensino Médio (artes industriais, práticas comerciais, práticas agrícolas, economia doméstica), concentrando-se nas disciplinas do tronco comum do ciclo ginasial. Não havendo mais essa demanda, visto *que o ginásio não mais existirá em 1972*, o curso emergencial que se seguirá após a reforma de 1971 conseguirá oferecer a formação que, por fim, é a que tem condições de se oferecer, porque na sequência o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem) é transformado em Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premem) por meio do Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972 (Brasil, 1972), que passa a ter como *objeto os ensinamentos do primeiro e do segundo graus* simultaneamente. O ginásio e o colégio polivalentes, a partir daí, serão tomados pelo que passará a ser chamado de *Escola Polivalente*. Essa escola se configurará num meio e numa meta do MEC que se fará concorrente da escola desenhada na Lei nº 5.692/1971: a escola tecnicista.

Em prosseguimento, o nascente segundo grau da reforma de 1971 *não propugna qualquer relação direta com a polivalência*. A Lei nº 5.692/1971 é compulsoriamente profissionalizante. Não há qualquer menção que sugira ao intérprete da Lei supor que o resultado do aprendizado na escola de segundo grau dessa reforma ofereça diversificação de conteúdos e práticas escolarizadas que estimulem o jovem entre 15 e 18 anos de idade a imaginar rumos alternativos para sua vida egressa: no ensino do segundo grau propugnado por

essa lei, o estudante inicia um curso de *Auxiliar em Administração* para sair, supostamente, habilitado em *Auxiliar em Administração*, e dessa forma termina o seu ensino secundário apto a pleitear este posto de trabalho. O ginásio polivalente, ou o colégio polivalente, pelo histórico trazido aqui até o momento, sugeria que o estudante *experimentasse*, num mesmo percurso escolar, situações diversificadas para verificar individualmente com qual *vocação* se identificaria no momento de conclusão do Ensino Médio. Não se propunha um Ensino Médio terminal, mas *vocacional*, orientado para o mundo do trabalho, sem dúvida, que servisse mais como uma *vitrine* da diversidade e da ordem social competitiva que uma formação *monotécnica, monovalente*.

A Escola Polivalente busca obter um produto final flexível, plástico, “polivalente”, capaz de combinar-se, conscientemente com as diferentes formas de atividade intelectual ou prática, que lhe oferecem a educação do segundo grau e as oportunidades de trabalho (Premem, s.d, p. 7, aspas do original).

Na esteira dessa consecução de medidas e eventos, o curso emergencial que a UFSC, enfim, irá promover, acontecerá no primeiro semestre de 1972. Somente então a concepção da polivalência será incorporada como conteúdo formativo. No capítulo anterior foi apresentada e comentada a Figura 23: trata-se de um fragmento do programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau do curso de licenciatura curta em regime intensivo do Premem na UFSC. Embora esse programa verse sobre o que seria o 2º grau conforme a designação dada pela Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), o curso emergencial na verdade foi formatado para os professores que atuavam *do 5º ao 8º ano do ensino do primeiro grau*, conforme o que estabeleceu o contrato do convênio para aquela formação. Mais uma vez, o que os documentos demonstram é uma confusão semântico-conceitual em torno do Ensino Médio/Secundário à ocasião. Lê-se nos objetivos 3 e 4 daquele Programa:

3. Promover a perfeita identificação do futuro professor com a filosofia do *Ginásio Polivalente*, que deverá inspirar o ensino de todas as disciplinas que integram o curso de licenciatura.

4. Transmitir aos futuros professores todos os conhecimentos da organização e funcionamento do *Ginásio Polivalente*, a fim de que possa ele vir a ser um elemento ativo do trabalho de equipe exigido para a consecução do novo ginásio (UFSC, 1971, p. 11, itálicos meus).

O programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, por sua vez, insere tais objetivos para se compatibilizar com o planejamento geral do curso emergencial de formação nos seus dois objetivos gerais:

1. Preparar o futuro professor, para que em seu trabalho na *Escola Polivalente*, disponha de razoável soma de conhecimentos didáticos-pedagógicos.
2. Através de uma fundamentação teórico-prática de experiência e trabalho, o aluno deverá ser capaz de atuar eficientemente na *Escola Polivalente* (UFSC, 1971, s.n., itálicos meus).

Os documentos da UFSC, por suposto, reiteram as condições estabelecidas pelo Premem: no *Sub-Programa dos estados Participantes, Colégios Polivalente (Documento Base)*, no *Manual Administrativo do PREMEM*, e no *Acordo AID Empréstimo n. 512-L-081* com seus aditivos e anexos. Reunido, esse material perfaz o total de 432 páginas, não contabilizados relatórios; pareceres; diagnósticos; contratos; correspondências a respeito do assunto emitidos pelo CFE, Ipea, Ceose, grupos de trabalho do Inep, secretarias de educação dos estados e universidades, entre outros. A máquina burocrática tece uma rede ilocucionária que se divide em projetos de grande alcance e alcances locais. À medida que os documentos se encontram, percebe-se uma corrida contra o tempo para garantir, principalmente, a entrada dos recursos provenientes dos acordos com a agência internacional.

A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SEESC) em dezembro de 1969 publicou o seu *Plano Estadual de Educação (PEE)* por meio do Decreto n. SE – 31-12-1969/8828 (Santa Catarina, 1969; Melo; Valle, 2014), no qual se verifica uma menção ligeira à polivalência no inciso 4.2.25 do Programa para formação de docentes para o Ciclo Básico do 5º ao 8º graus.

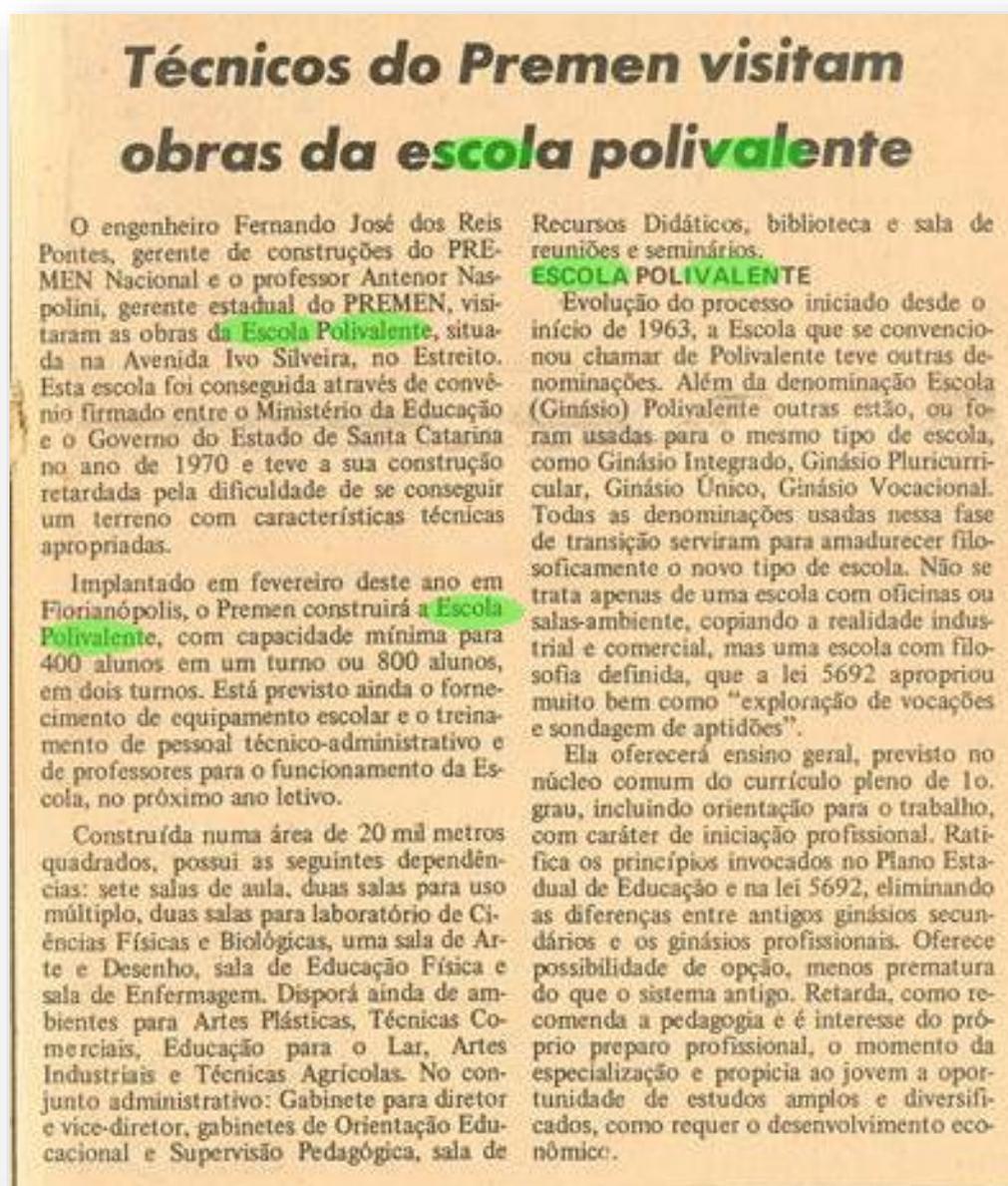
A SEC, através de sua Assessoria de Planejamento e demais órgãos técnicos, deverá organizar juntamente com a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da UFSC e a Faculdade de Educação da UDESC, com o concurso do Ministério da Educação e das *Agências Internacionais para o desenvolvimento*, programa destinado a formar professores do 5º ao 8º grau do ciclo básico, em *cursos intensivos e polivalentes* por áreas curriculares. Esse programa poderá ser fundamentado na transformação dos atuais cursos patrocinados pelo Ministério da Educação e Cultura em outros mais longos, os quais, realmente teriam condições para habilitar o professorado de que carecerão as várias unidades escolares que irão ministrar o ciclo básico (Santa Catarina, 1970, p. 7, itálicos meus).

Essa curta alínea é extremamente reveladora. Ela indica, em parte, porque a polivalência não é mencionada nos programas dos cursos até o ano seguinte. O que o legislador no PEESC nomeia de *Ciclo Básico do 5º ao 8º graus*, e que possivelmente significa da 5ª à 8ª séries do ensino do primeiro grau, faz supor que o planejador em Santa Catarina fora antecipado da reforma do Ensino Médio do ano seguinte (visto que o PEE é publicado no último dia do ano de 1970), como também das negociações envolvendo os acordos dos empréstimos para a assistência e formação do professorado na concepção polivalente. Os acordos estipulavam, expressamente, a organização administrativa das secretarias estaduais de Educação e a

elaboração de um plano estadual de educação consignado por tais secretarias como requisitos para o recebimento dos recursos junto ao Premem. Assim, nasce o PEESC com três metas: de curto prazo (1969-1971), de médio prazo (1969-1974) e de longo prazo (1969-1980).

Por fim, a escola polivalente parece chegar ao estado, como apontam as notícias dos jornais, em 1971; mas o seu périplo se conclui apenas em 1974, quando a Escola Modelo Dayse Werner Salles é inaugurada no Subdistrito do Estreito em Florianópolis (Santa Catarina, 1974). Nesse confuso excursão histórico-ilocucionário, percebe-se como o dizer-fazer do governante-planejador é presa da própria armadilha semântica que arma em torno da educação secundária. Por vezes, na dicção dos planos e projetos, os fins do Ensino Médio, segundo a concepção inculpada no modelo da LDBEN de 1961, são dirigidos ao ensino de segundo grau desenhados pelo regramento seguinte, a LDB de 1971; ou o contrário, a concepção de ensino desta última lei é tratada como se já estivesse sendo praticada desde a lei antecessora. Na transcrição da alínea anterior, algumas dessas confusões semânticas são reproduzidas: àquela altura não existiria mais a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na UFSC formalmente ou factualmente, porque a sua sucedânea seria o Centro de Educação e o Centro de Estudos Básicos. O que se limitaria a uma filigrana linguístico-formal revela a dificuldade tanto do legislador, quanto dos que são afetados pelo planejamento em se desapegar da *autoridade de sentido* exercida pela *tradição* ou pelas *expectativas* em torno do prestígio do ensino clássico secundário com a sua continuidade nas faculdades de Filosofia. A Escola Polivalente, por esta via, procura construir sua reputação, antes mesmo de se ver em funcionamento em Florianópolis. O que está em disputa, por fim, é a capacidade dessa concepção de ensino secundário auferir legitimidade social e persuasão entre aqueles que serão os seus destinatários: famílias, estudantes, professores. O feito e o efeitoilocucionário passam por essa potência de gerar o *sentido* que se deseja ser alcançado por esses destinatários. Essa potência é exercida pelos usos dos sentidos formados entre a forma de vida que, por tradição ou pela reputação do ensino secundário, tal qual circulava até o advento da reforma dos anos 1970, já estavam à disposição e circulação no meio social ao qual a nova escola secundária, ou novo Ensino Médio, ou Ensino de Segundo Grau pretende se realizar, de tal forma que os usos do termo da nova concepção de ensino secundário por algum tempo “parasitam” os usos relacionados ao ensino que está sendo descartado, o que, explicaria, pelo menos em parte, a recorrente insistência dos documentos em se referir ao que se torna o *ensino de primeiro grau*, como ainda se tratasse do ensino ginásial, ciclo do ensino secundário.

**Figura 26.** Recorte da matéria “Técnicos do Premen visitam obras da escola polivalente”, jornal *O Estado* de 1º de setembro de 1973



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. 2023

**Figura 27.** Fotografias da construção da Escola Modelo Dayse Werner Salles, 1974



Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Alesc), 2023. Disponível em: <https://200.19.215.26/index.php/acervo-iconografico>. *O Estado*, 1974. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=884120&pesq=%22escola%20integrada%22&pasta=ano%201974&hf=memoria.bn.br&pagfis=119880>. Acesso em: 1º nov. 2023.

Apesar de o convênio entre o Governo do Estado e o Ministério da Educação e Cultura, utilizando os recursos do PREMEN para a construção da Escola Modelo em Santa Catarina, ter sido assinado em 30 de setembro de 1970, a construção da escola só iniciou em 1973, “em virtude de não terem encontrado um terreno que satisfizesse as exigências impostas pelo PREMEN”. A obra da escola iniciou em 13 de janeiro de 1973 e teve recebimento provisório em 13 de março de 1974 e recebimento definitivo em 13 de setembro de 1974. As aulas iniciaram em março daquele ano. A firma construtora foi a ENCO Engenharia e Construções Ltda. e assentou a escola num terreno que mede 28.874,27 m<sup>2</sup>, às margens da avenida Ivo Silveira, em Campinas, Florianópolis. A área construída foi de 2.774,80 m<sup>2</sup>. O custo total da obra foi de CR\$ 1.234.050,13 e o gasto com equipamentos foi de CR\$ 320.000,00. A escola conhecida por Polivalente, for força da Lei 1097, de 22 de julho de 1974, passou a denominar-se Escola Modelo Dayse Werner Salles (Gonçalves, 1996, p. 138-139).

O recorte de jornal da Figura 26, de 1973, as fotografias das etapas finais das obras e a citação de Gonçalves (1996) ajudam a resumir ligeiramente o histórico da Escola Polivalente instalada em Florianópolis conforme as condições estabelecidas nos acordos do Premem para os primeiros anos da década de 1970. Àquela altura, situações semelhantes transcorriam Brasil afora; uma grande expectativa reformista envolve a aura da concepção da polivalência em todo país. A proposta da tríade ginásio-colégio-escola polivalente prometia ser um oásis progressista nos planos educacionais em meio à aridez repressiva da/na política durante o regime militar. O discurso em torno da concepção de polivalência insinuava-se como um respiro civilizatório na ferida educação nacional porque até então nada parecia mais “revolucionário” no que diz respeito às políticas públicas nacionais: o casamento feliz entre a técnica-tecnologia-filosofia-pedagogia para a sociedade industrial desenvolvimentista engendrada pós-golpe de 1964. A propaganda, os meios tecno-burocráticos, as comissões de mandarins trabalham conjuntamente para desvendar o modelo de ensino de segundo grau que satisfizesse as expectativas emergentes das bases e do homem médio brasileiros, uma escola e uma concepção educacional que oferecesse tudo para o jovem secundarista: um currículo comum generalista complementado por um currículo diversificado e flexível com o qual cada estudante pudesse criar o próprio percurso ou para o ensino superior ou para a profissionalização pós-secundária não superior numa única escola... não fosse a incompatibilidade visceral presente entre essa concepção idealista alimentada pelo modelo anglófono de matiz democrático vir bater de frente com a resolução terminativa imposta pela profissionalização compulsória da reforma concomitante.

**Figura 28.** Recorte da matéria “Plano de Educação não tem cumprimento fiel”, no jornal *O Estado*, de Florianópolis, de 7 de março de 1975



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023

Chega-se, enfim, ao ano de 1975 com a notícia reproduzida na Figura 28: naquele ano se encerraria o mandato de governador biônico Colombo Machado Salles. Na matéria, um dos conselheiros estaduais de Educação, Nereu do Vale Pereira, se queixa da execução do Plano Setorial de Educação no estado. O então presidente do Conselho Estadual de Educação (CEESC) reclama da lentidão e descumprimento do cronograma das ações planejadas para o quadriênio 1973-1976 face à Lei nº 5.692/1971, não apenas pela morosidade no repasse dos recursos por parte do MEC, mas também pela inépcia da administração estadual em lidar com alguns obstáculos estruturais locais. A ênfase da queixa do conselheiro recai sobre os esforços do estado em se adequar ao mandado da profissionalização compulsória da lei – falhas nas quais incorrem as escolas, a Secretaria de Educação, e até mesmo a comunidade. Mas me interessa, em especial, o comentário feito a respeito do Premem: no intervalo entre 1969 e 1973, o PEESC, tão perseguido pelo estado para preencher os requisitos dos acordos estabelecidos entre os órgãos nacionais e a agência internacional, teve que ser rapidamente substituído, devido a interveniência da reforma de 1971. A partir daquele momento, os recursos seriam divididos entre as ações que afetariam o ensino de primeiro grau, ou seja, os recursos que na versão anterior do Premem seriam exclusivos para as ações destinadas ao ensino do segundo grau passariam a ser usados com o outro nível de ensino; no interstício, como o demonstra o *Subprograma dos estados participantes Colégios Polivalentes (Documento Base)* a ideia do colégio-escola polivalente aos poucos vai sendo obnubilado. A aposta passa a ser os *Centros Integrados do 2º Grau*, o que significaria que no lugar de serem construídos, equipados, formada mão de obra administrativa e pedagógica *para cada escola polivalente de nível médio*, esses centros estrategicamente distribuídos no estado receberiam os alunos de todas as escolas que desejassem formação complementar que não mais seria oferecida pela escola onde estivessem matriculados, porque essa escola continuaria a ser o que sempre foi: uma escola *ordinária*, a mesma escola monovalente que existe dentro do formato estabelecido pela reforma. Dessa forma, o Premem sufoca o Premem, e por conseguinte, a concepção da polivalência. Daqui em diante toda a história muda: o Premem vai trabalhar com outras demandas, orientações e estratégias, que não mais reproduzem os princípios do Premem. Assim nascem os cursos de licenciatura curta Esquema I e Esquema II na UFSC para a formação de professores do ensino de primeiro e segundo graus do estado (UFSC, 1974).

O recorte do jornal da Figura 28 aponta para algo mais: aquilo que constatava Krueger (1980), Venn (1970), Cunha (1998, 2014), Levin (1978), Nunes (1980) em relação à *expectativa social* e ao que foi prometido e entregue: uma sucessão de apostas e tentativas; uma quimera de

planificação e finanças; a manutenção da ordem; a *mudança* da escola para deixá-la como estava.

### 3.2 O DIALÉTICO OU O NÃO-LÓGICO DE UMA TESE

Método deste trabalho: montagem literária. *Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar.* Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazê-los justiça da única maneira possível: *utilizando-os* (Benjamin, 2018, p. 765, itálicos meus).

*How can I tell what I think till I see what I say?*<sup>66</sup> (Forster *apud* Hoggart, 2003, p. 1).

O que pode ser *mostrado* não pode ser dito (Wittgenstein, 1968, p. 78, itálico meu).

As três epígrafes que encabeçam esta subseção pretendem problematizar as ilustrações que as fontes trouxeram até aqui. Benjamin (2018), em uma passagem das *Passagens* informa suas intenções com a coleção de citações, recortes, reclames que ele reúne nos materiais que postumamente se tornaram o *Trabalho das Passagens* parisienses. O processo privilegiado é o da *montagem literária*, na qual a *forma sistêmica* do tratado filosófico cede lugar à *colagem* e ao *fragmento*. O método literário benjaminiano mimetiza as artes vanguardistas da passagem do século XIX para o século XX incorporando elementos da exposição e da publicidade na capital francesa. Benjamin esvazia o texto e os objetos do *a priori* para (como o faz o Dadaísmo) *subverter os usos*.

Richard Hoggart (2003), em *Everyday language and everyday life*, por seu turno, tem um interesse sociológico pela fala cotidiana da classe trabalhadora inglesa. Mais do que *rotular um idioma de classe*<sup>67</sup>, Hoggart procura demonstrar como a linguagem porta algum senso comum. Não digo *senso comum* como *doxa*, opinião não científica; mas o que há de comum(nitário) no senso, sentidos compartilhados em que determinadas hierarquias sociais se movem, se movimentam, transitam no *habitus linguístico*; onde isso que o autor preferiu nomear de *classe* se entende e procura se fazer entender perante outras hierarquias que lhe são sua contraparte. “Se examinássemos as frases – epigramas, apotegmas e coisas do tipo – mais

<sup>66</sup> “Como posso te dizer o que penso se ainda não vi o que disse?” (tradução livre) Richard Hoggart (2003) cita E. M. Forster numa epígrafe do primeiro capítulo de *Everyday Language and Everyday Life*.

<sup>67</sup> Conforme Cunha (2014, s.p.): “A noção de ‘linguagem-cultural’, ainda que não elaborada teoricamente, remete para uma questão já anteriormente tratada por Hoggart: a de a linguagem não ser *classless*, ou seja, a de haver padrões característicos dos grupos sociais de que o sujeito enunciatador faz parte. A insistência norte-americana no igualitarismo produz, segundo Hoggart, uma série de expressões transmissoras da ideia de ausência de classe, inclusivamente em termos expressivos. Essa ideia serve de “cinto de segurança” às classes médias, conquanto seja frágil, como que feito de ‘papel prensado’.”

usadas por qualquer classe de pessoas em qualquer período, os padrões revelariam como, e quão diferentemente, grupos distintos veem suas vidas?” (Hoggart, 2003, s.p., tradução livre).

Wittgenstein (1921/1968), por sua vez, no *Tractatus Logico-Philosophicus*, faz esta enigmática afirmação: “o que pode ser mostrado não pode ser dito”. No contexto da sua obra, ele se empenha em descrever a identificação entre o pensamento e a proposição lógica. Em *Investigações filosóficas* (1953/1994), o filósofo revisa profundamente os postulados do *Tractatus*, mas há algo importante nesse momento da afasia wittgensteiniana que procede, mesmo ainda no momento das *Investigações*: o *estar fora* da linguagem não se traduz em, ou traduz alguma ontologia, psicologia ou ética, senão que na linguagem vislumbramos alguma ontologia, psicologia ou ética. “[...] em geral o que pode ser dito, o pode ser claramente, mas o que não se pode falar deve-se calar” (Wittgenstein, 1921/1968, p. 53), o que não resolve o enigma, mas, como ainda diz Hoggart (2003, p. 2),

Nosso discurso é como um equivalente verbal àquelas cobras que as crianças fazem com dominós em uma mesa, ou a peças interligadas como um grande e fino quebra-cabeças, ou a uma espécie de fita contínua com etiquetas verbais autocolantes pré-fabricadas (tradução livre)<sup>68</sup>.

Os exemplos utilizados por Hoggart soam anedóticos; entretanto, não deixam de trazer presentes as imagens wittgensteinianas do *jogo* e da *ferramenta*. Mas o que dizer a respeito do dialético ou não-lógico nesta tese? Como o demonstram a história entre a *Comprehensive School* anglófona e a Escola Polivalente brasileira, não existe uma conexão lógica, natural em sua relação, senão que, no nada ingênuo jogo político, uma peça de dominó se deita sobre outra e o desenho final se revela após o impulso da leitura e dos usos das fontes. Entre o que não foi possível dizer, coube mostrar utilizando-me dos recortes e citações, ao modo benjaminiano, que a “educação na revolução” foi atravessada por hiatos. Isso quer dizer que a Escola Polivalente no Brasil se deu de forma acidental, sem propósito algum como uma política pública de educação? Não; quero dizer que seguiu uma lógica própria, *a parte post*, com um arranjo móvel entre a teoria da ação racional weberiana e um arranjo que se acomodava circunstancialmente às condições históricas criadas pela caserna que tomara de assalto a governança.

A forma (sobre)saltada e algo informe que a tese assume a essa altura, sob certo ângulo, reproduz a forma como os artefatos usados aqui como fontes chegaram às mãos do pesquisador: imagens, textos, filmes não estavam dispostos uniformemente diante dos olhos. O que se propôs

---

<sup>68</sup> Our speech is like a verbal equivalent of those snakes that children make with dominoes on a table, or interlocking parts in a very long but thin jig-saw, or a kind of continuous-prefabricated-strip of sticky verbal labels (Hoggart, 2003, p. 2).

foi encaixar as bordas de um grande e fino quebra-cabeças que *mostrasse* algo que fizesse sentido, usados para que fizessem sentido. *A parte post*, as afinidades eletivas, ao modo weberiano novamente, fazem com que uma fonte atraia outra; e como isso se *mostra* na dialética que aparece na pesquisa?

O que se insinua como ilustração nada mais é que o *dado* sobre a *Comprehensive School*, a Escola Polivalente e o Premem num caso paradigmático, exemplar em sua forma de apresentação (ao modo wittgensteiniano) no caso de Santa Catarina: *se realiza para não se realizar*. Como foi explorado nas citações, recortes, análises e dados informativos até aqui, viu-se que a Escola Polivalente chega ao Brasil não por geração espontânea ou por um ato criativo *ex nihilo* dos mediadores em educação no país que buscava a “educação na revolução”, mas por uma visão, ou *ponto de vista* de onde se avistava na escola compreensiva anglófona, em especial a escola estadunidense, o desiderato da escola moderna da sociedade industrial. Mais do que um ato criativo, o que se vê enfim é um *ato político*.

A escolha do paradigma, ou do *modelo*, é feita sob dadas condições históricas, quais sejam: a oportunidade do financiamento externo e a manutenção da ordem por dentro da premissa da segurança nacional de corte desenvolvimentista na aba econômica, e industrial na aba da formação de mão de obra. O contato da *intelligentsia* educacional recrutada como o estamento tecnocrático do governo militarizado com as tendências da escola e do processo de escolarização *compreensivos* se registra nos relatórios, pareceres, diagnósticos, programas, prognósticos, planos, formação do professorado, jornais, fotografias.

Um exército de agentes pedagógicos e não-pedagógicos formula e reformula a Escola Polivalente entre 1968 e 1971 até que o modelo se derreta e, no estado de Santa Catarina, a Escola Polivalente, enfim, se realize para não se realizar. Explico-me: entre a primeira regulamentação do Premem no ano de 1968 – quando esse estado fica de fora das primeiras experiências, e a reformulação do programa em 1970, quando, enfim, chega ao estado, já não haveria mais escola polivalente no plano da realidade que sobreviveria à reforma da profissionalização compulsória que se efetiva no ano seguinte. Mas como se explica que a Escola Dayse Werner viesse a ser criada em 1974? Explica-se no salto, no hiato entre uma fonte e outra:

*Com a vigência da Lei nº 5692 a situação é outra. Os conceitos de ramos de ensino e de cursos foram por ela superados, sem prejuízo, no referente ao ensino de 2º Grau, de seu caráter predominantemente de terminalidade e de sua função precípua de habilitação profissional. Com isto podemos dizer que a polivalência é o princípio que informa o ensino de 2º Grau, embora se deva admitir que essa polivalência será durante ainda algum tempo, para generalidade das escolas de 2º grau, restrita e pautada pela sua anterior condição de escolas que ministravam um ou dois ramos de ensino e apenas alguns cursos (Premem, 1972, p. 9, itálicos meus).*

A escola polivalente em Santa Catarina chega cedo para chegar tarde. Nos anos seguintes que encerram a década de 1970, a Escola Modelo ou Polivalente Dayse Werner Salles passará a se chamar Escola Básica Dayse Werner Salles<sup>69</sup>. A polivalência terá se esgotado enquanto concepção pedagógica antes de se ver amadurecida em sua experiência histórica. A *escola comum*, a destinada a formar a diversidade dos(as) jovens numa diversidade de experiências, se torna uma escola comum “*restrita e pautada pela sua anterior condição de escolas que ministravam um ou dois ramos de ensino e apenas alguns cursos*”. E assim uma peça de dominó se deita sobre a outra, como no jogo de linguagem, por saltos, sobre aquilo que é dito quando não se pode mostrar.

Hoggart (2003), a este respeito, descreve o uso da linguagem por saltos:

Nós nos movemos por saltos, como se estivéssemos sobre um fluxo muito complexo, de uma metáfora ou imagem útil para uma frase feita; como um jogo de amarelinha falado... Então saltamos de um trampolim verbal para outro [de uma pedra verbal para outra pedra verbal] sobre as águas profundas e turvas do mar linguístico. Nós tentamos nos escapar à necessidade de uma sucessão expressa de forma lógica em nosso discurso; algo para o qual quase nunca nos sentimos prontos. Preferimos a imagem compreensível e instantaneamente disponível (Hoggart, 2003, p. 2, 4, tradução livre)<sup>70</sup>.

Essa descrição trazida de Hoggart é muito ilustrativa: ela traduz com mais elegância que o autor desta tese o feito e o efeito a que se busca chegar com a exposição e com as análises na montagem deste texto. Todo esforço da linguagem, em geral, é o de revelar o abscôndito na forma, mas por seus próprios limites (ou por limite deste pesquisador) entre um salto e outro, pisando sobre uma pedra verbal e outra nessa travessia, sobre esse fluxo que é o pensamento e a linguagem, são usadas as imagens disponíveis que por vezes sacrificam a *forma lógica*. Não é muito diferente do que aparece no resultado ilocucionário do objeto de pesquisa: escapa completamente a qualquer lógica ou racionalidade pura que uma concepção de educação secundária reiterada, celebrada nos planos, projetos e programas seja abortada em pleno encaminhamento, para ceder lugar a uma concepção de ensino de segundo grau que muito pouco dialoga com a concepção de ensino para a qual foram tomados os empréstimos

---

<sup>69</sup> Documentos datados de 1979 começam a mencionar a Escola Básica Dayse Werner Salles ou Escola Básica Integrada Dayse Werner Salles (Santa Catarina, 1979), embora a comunidade escolar continuasse a se referir à escola como Escola Polivalente. Esses indícios podem denotar que entre o ano de sua instalação (1974) e de sua renomeação foi possível formar algumas poucas turmas polivalentes, caso não tenham concluído todas as turmas desde 1976, ano em que saíram os primeiros egressos do ensino de segundo grau dessa escola com uma habilitação profissionalizante.

<sup>70</sup> We move by jumping as if over a very tricky stream from handy metaphor or image to handy borrowed phrase; spoken hopscotch... So we jump from verbal stepping-stone to verbal stepping-stone over the deep and murky waters of the linguistic sea. We try to escape the need for a logically expressed succession in our speech; for that we hardly ever feel ready. We prefer the instantly available and comprehensible image (Hoggart, 2003, p. 2, 4).

internacionais consignados pela Epem e pelo Premem. A escola polivalente que enfim se erguerá em Florianópolis, num salto pouco explicado, se converte em uma escola básica antes que o ensino secundário polivalente pudesse ser implantado em suas dependências.

**Figura 29.** Recorte da matéria “Professor recebe formação especial”, no jornal *Diário do Paraná*, de 16 de fevereiro de 1975



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023.

O arranjo que se providenciará para essa falência anunciada do Premem e da polivalência se configurará nos Centros Interescolares e nas Escolas Integradas. Antes que a escola-modelo estivesse de pé no subdistrito do Estreito, na borda continental mais próxima à Ilha de Florianópolis, essas soluções já estavam sendo pensadas para ocupar o lugar daquilo que não viria a vingar. No recorte anterior, em 1975, a SEESC celebra a formação de 23 professores em Técnicas Industriais, 27 em Técnicas Agrícolas, 33 em Técnicas Comerciais e 35 em Técnicas Integradas de Educação para o Lar. Essa formação não tem qualquer relação com as disciplinas do currículo diversificado da escola polivalente, senão para os cursos profissionalizantes do segundo grau. Na página da reportagem seguinte, a SEESC informa o

valor do investimento a ser feito neste tipo de educação, ainda em 1973, e no recorte próximo a informação de que a SEESC não conseguiria implantar o arranjo dos Centros Interescolares e das Escolas Integradas no estado para atender a reforma da Lei nº 5.692/1971 antes de 1980. A polivalência chega sem ser recebida, e sua substituta chega com aviso de atraso.

**Figura 30.** Recortes: matéria “Educação tem verba de Cr\$ 171 milhões para quatro anos”, no jornal *O Estado*, de Florianópolis, de 15 de março de 1975; “SC reforma seu ensino só depois de 1979”, no jornal *O Estado*, de Florianópolis, 20 de outubro de 1974



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, 2023.

### 3.3 EDUCAÇÃO NA REVOLUÇÃO: O PROGRAMA COMO UM FIM

Esta aliança [pacto burocrático-autoritário] estabelece as bases de uma nova dependência – de uma dependência *tecnológica e política*. Não se trata mais da dependência colonialista, anti-industrializante, que caracterizava a aliança da oligarquia agrário-comercial com o capitalismo internacional no século XIX e primeira metade do século XX [...] A nova aliança não coloca o parceiro brasileiro em posição nitidamente subordinada, como era o caso da aliança da oligarquia agrário-comercial com o capitalismo internacional. *O capital nacional é ainda elemento subordinado, tanto ao capital internacional quanto ao governo tecnoburocrático* [...] O governo brasileiro é então suficientemente forte e representa com suficiente coerência e coesão os interesses da nova classe média profissional para poder desempenhar um papel no jogo político do poder em seu próprio nome (Bresser-Pereira, 2003, p. 178-179, itálicos meus).

Bresser-Pereira (2003), nesse excerto de *Desenvolvimento e crise no Brasil*, descreve com alguma verossimilhança as costuras que fazem o pano de fundo da *modelagem industrial do pensamento educacional* para o período em estudo nesta tese. *Desenvolvimento e crise no Brasil* não é um livro sobre educação, obviamente. O autor tampouco parte de princípios como os da *Teoria do capital humano* para tecer comentários afetos à educação que a vinculem de forma direta a um ativo econômico, “que o subdesenvolvimento industrializado não é apenas caracterizado por um baixo estoque de capital físico e de capital humano por habitante, mas também pelo *dualismo estrutural*” (Bresser-Pereira, 2003, p. 14, itálicos meus). Entre grandes temas, teses e eixos que atravessam o livro, interessa-me em especial para a pesquisa o que só recentemente aparece na discussão econômica sobre o que o próprio Bresser-Pereira (2003, 2016; FGV, 2016) denominará de *novo desenvolvimentismo*: mais especificamente, o tema da técnica-tecnologia como algo que pode ser ensinado-aprendido na escola e no processo de escolarização no interstício do projeto-declínio da escola polivalente e emergência-fracasso da escola tecnicista no período do governo militarizado. Mais de perto, refere-se ao que o autor descreve como pacto burocrático-autoritário do período, exposto na rede de agências que perpassa a construção de tal pensamento ilustrada nos documentos-fontes da pesquisa.

Uma das asserções de Bresser-Pereira para o período econômico que se sucede após o golpe de 1964 é a de que, nos planos econômico-cultural-político, o tempo de mando militarizado se prestou a servir às classes média e alta com o propósito de seu distanciamento da base da pirâmide social, concentração de renda e poder.

[...] eu afirmava, nos anos 1970, que não apenas o Brasil já era um país capitalista industrial, mas que, seguindo uma tendência mundial, a burguesia dividia cada vez mais o poder com uma *nova classe, a tecnoburocracia pública e privada, detentora*

*do conhecimento técnico e organizacional [...] Resultou no regime militar, que, no plano econômico, define-se pelo modelo de subdesenvolvimento industrializado, concentrador da renda da classe média para cima e orientado para a indústria de bens de capital e de insumos básicos, e, no político, pelo Pacto Burocrático-Autoritário. No modelo de desenvolvimento temos grande crescimento econômico, mas acompanhado por concentração da renda (Bresser-Pereira, 2003, p. 14, 18, itálicos meus).*

Essa nova dependência concentradora de renda e favorável ao autoritarismo, na visão do autor, se comunica com a concepção de escola e escolarização que atravessará o período, na minha visão. O ensino secundário na fórmula polivalente-tecnicista brasileira subtrai do(a) jovem estudante a possibilidade de avançar no conhecimento técnico-científico, desiderato escolar (pelo menos na propaganda dos militares), quando propõe atividades complementares no currículo escolar, as quais, por fim, reproduzem formações para o tipo *trabalho-intensivo*, o tipo produtivo que requer maior incremento de mão de obra que de capital e tecnologia. Na produção intensiva em trabalho, quando comparada com a produção *capital-intensivo*, é mais fácil aumentar o volume da produção, pois a primeira não requer grandes investimentos tecnológicos; em contrapartida, a curto prazo: contratar mais barato, contratar pessoal temporário, induzir que se trabalhe horas-extras pode aumentar a produção.

Geralmente, quando se fala em indústria trabalho-intensiva, o que se está pensando é apenas nesse tipo de indústria caracterizada não só por uma baixa relação capital-trabalho, mas também por um *baixo nível de desenvolvimento tecnológico [...] É mais fácil e barato para os países subdesenvolvidos importar tecnologia, pagando royalties, contratando técnicos estrangeiros, enviando bolsistas para o exterior, do que importar equipamentos (Bresser-Pereira, 2003, p. 151-152, itálicos do original).*

Como resultado de uma mistura desordenada de programas e iniciativas, a formação polivalente e sua sucedânea tecnicista são vítimas do *dependentismo econômico-tecnológico*, que enxerga na escola o lugar estratégico para a reprodução de um dualismo estrutural no qual, para a educação, a alocação de fomento técnico-financeiro junto à agência internacional joga um papel relevante. Anunciei em algum ponto da tese que tocaria no nome de Roberto Campos. Além de ser um contraponto ao estatismo moderado de Bresser-Pereira, Campos é aqui mencionado porque, como parte do mandarinato que circulou entre os átrios do poder no regime militar, é um exemplar tipo-ideal daquilo que Bresser-Pereira está nomeando de tecnoburocrata que compõe o coorte da classe média que ascende aos postos de mando do poder centralizador. Suas passagens incluem o exercício ministerial no governo Castelo Branco, com a concomitante

criação do Ipea e publicação do Paeg<sup>71</sup>, é conhecido igualmente por sua mentoria e participação no fórum *A educação que nos convém*, de 1968 (Ipes, 1969; Carvalho, 2007; Melo, 2014), promovido pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipês/GB), como também da publicação do relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional, *Sócios no Progresso*, traduzido no Brasil em 1971, ambos publicados pela Associação Promotora de Estudos da Economia (Apec). Há uma série de publicações que tratam do fórum *A Educação que nos convém*. Vou me ater com alguma atenção ao relatório *Sócios no Progresso*, no que diz respeito à educação e ao desenvolvimentismo.

Esse relatório foi encomendado pelo Banco Mundial, mais conhecido entre os economistas e as relações internacionais por Relatório Pearson. O documento colige uma série de informações econômicas de vários países de todos os continentes, exceto os que estavam sob governos socialistas ou comunistas, por razões não muito difíceis de se aventar. Em agosto de 1968, o então presidente do Banco Mundial, Robert McNamara, convida o ex-primeiro-ministro do Canadá, Lester B. Pearson, para formar uma comissão a fim de realizar tal estudo, intitulado *Partners in Development*. O relatório estudaria as consequências de vinte anos de “ajuda” para o desenvolvimento, avaliaria os resultados/impactos, apresentaria as falhas e proporia uma nova base para a cooperação internacional com recomendações para maior eficácia dos programas internacionais de ajuda no *futuro*, bem como a definição das responsabilidades tanto dos *países doadores* quanto dos *países recipientes*.

**Figura 31.** Autores colaboradores do Relatório Pearson



Fonte: Unesco, 1970.

<sup>71</sup> Segundo Campos (CPDOC, 2017, p. 13), os princípios que norteariam a elaboração da nova política econômica foram: “opção por um sistema de economia mista, segundo princípios de mercado, em vez de um sistema centralista, de economia de comando; opção por um sistema extrovertido, com ênfase no comércio exterior e aceitação de investimentos externos; realismo econômico, pela implantação de um elenco de verdades – a verdade tarifária, a verdade cambial, a moeda corrigida; produtivismo como precondição, e prólogo de um distributivismo eficaz”.

Qual a conexão que se estabelece entre esses dados: a visão econômica de Bresser-Pereira, a passagem de Roberto Campos pelo Ministério do Planejamento, o Ipês e o Relatório Pearson com a escola polivalente e a formação do professor polivalente?

O modelo de escola pensado na concepção polivalente que transita dos planos para a consecução do ensino tecnicista na reforma da Lei nº 5.692/1971 entre 1968 e 1971 persegue, por fim, a relação do trabalho com a escola. Isso não era novidade: mesmo antes dessa reforma, já havia ensino estritamente profissionalizante no Brasil. A inflexão da reforma foi inocular a dimensão do trabalho para toda a *educação escolarizada* nos níveis anteriores ao ensino superior, algo que se torna imperativo numa sociedade que complexifica suas relações por dentro da terceira onda do capitalismo no Ocidente com a consequente luta das economias periféricas do Sul Global para se alinharem e participarem da economia internacional que se hasteia em decorrência da reorganização geopolítica da Segunda Grande Guerra. Para essa característica, que não é a única: há nesse espectro global a disputa ideológica entre capitalismo e comunismo, a instalação dos regimes de exceção de coorte militar na América do Sul, a emergência dos grandes organismos internacionais e bancos internacionais de fomento para mediação econômico-cultural entre potências centrais e periferias globais. Essa característica impede a organização do Estado e da sociedade civil a tratar a escola como um *ativo social* que desempenha um papel na persecução do *desenvolvimento*. Por essa razão, comparecem os modelos de educação com frequência nos diagnósticos político-econômicos. Não se trata mais de saber se as elites dirigentes têm condições culturais ou não de assumirem o comando político das nações onde estão lotadas – a mentalidade da classe média brasileira já estava imbuída dessa convicção. Trata-se da *nova divisão internacional do trabalho social*. Essa última cacofonia não apenas perpassa a divisão do trabalho nas economias domésticas, como alcança as hierarquias internacionais na condição de um *indicador básico* do estágio do desenvolvimento alcançado por um país: atrasado ou avançado.

Para essa instituição, a escola e o processo de escolarização não representam pouca coisa. O tema econômico daquele momento foi o *desenvolvimentismo*, naquilo que, por um lado, significa o tradicional *progresso* herdado do Positivismo; de outro lado, no que significa a hierarquização/inação dos aspectos produtivos e culturais no grande jogo geopolítico do período. O Desenvolvimento – não se poderia esperar algo diferente – elege um *padrão*, um *modelo comparativo*; tudo o que não for *o mais desenvolvido* (levando a sério o que o Relatório Pearson afirma – que no final e a rigor, todos os países estão em desenvolvimento!) é *menos desenvolvido*. O que soa como uma tautologia, nos escritos da ocasião e posteriores, recebe a

mais variada denominação: subdesenvolvido, atrasado, em desenvolvimento, emergente ou um termo que vai caindo em desuso à medida que o tempo avança: *pobre*.

O Desenvolvimentismo<sup>72</sup> transcende sua concepção de teoria econômica e assume-se como *medidor civilizatório*, não se desenvolve apenas economicamente, mas, por correspondência, culturalmente, politicamente, e em saúde, educação, meio-ambiente, relações de gênero... Aqui entra o Relatório Pearson: uma peça extremamente complexa escrita em *bom economês*, com a qual dificilmente poderia me ocupar de todo conteúdo na abordagem que pretendo utilizar nesta tese. O relatório providencia um balanço e *recomendações a favor da ajuda estrangeira* para países em desenvolvimento. Ele não sugere novos formatos para mediação dessa ajuda, apenas melhoramentos dos meios encontrados: agências de fomento, bancos de desenvolvimento, acordos público-privados; sob a forma de ajuda direta a fundo perdido (os exemplos mais comuns são ajudas com alimentos), ajuda vinculada (com algum tipo de contrapartida convencionada entre o doador e o recipiente)<sup>73</sup>, empréstimos, de natureza “pedagógica” (consultorias, assessorias técnicas, formação, treinamento). Nesse sentido, qual é uma das constatações no diagnóstico ao tempo do Relatório Pearson?

#### O crescimento das dívidas

O crescimento explosivo do débito público e do serviço da dívida descrito no capítulo 3 resultou de vários fatores. Primeiro, apesar de a ajuda não crescer rapidamente depois de 1961, *os empréstimos passaram a representar parcela maior de ajuda*. Sua participação no fluxo oficial bilateral elevou-se de 13 para 50 por cento, durante os últimos dez anos (Relatório Pearson, 1971, p. 174-175, *itálicos meus*).

<sup>72</sup> Fonseca (2014, p. 41-42) resume o conceito de Desenvolvimentismo em alguns aspectos fundamentais: 1) A existência de um *projeto deliberado* ou *estratégia* tendo como objeto a nação e seu futuro. Esta pode ser associada, com certa licenciosidade, a *projeto nacional*, desde que não se entenda por isso repulsa ao capital estrangeiro nem rompimento com a ordem internacional, mas simplesmente a nação como epicentro e destinatária do projeto. 2) A *intervenção consciente e determinada do Estado* com o propósito de viabilizar o projeto, o que supõe atores aptos e capazes para executá-lo no aparelho do Estado e com respaldo social e político de segmentos e classes no conjunto da sociedade. 3) A *industrialização*, como caminho para acelerar o crescimento econômico, a produtividade e a difusão do progresso técnico, inclusive para o setor primário. Finalmente, faz-se mister arrolar outros atributos também mencionados, embora com menor frequência, mas que às vezes receberam ênfase por parte de seus formuladores: *i)* burocracia ou grupo técnico recrutado por mérito para formular e/ou executar o projeto; *ii)* planejamento econômico; *iii)* redistribuição de renda; *iv)* reforma agrária; e *v)* banco de desenvolvimento ou instituição de fomento.

<sup>73</sup> Lloyd Black, ao motivar a ajuda sob o aspecto econômico, afirma que ela impulsionou as exportações dos Estados Unidos – sobretudo agrícolas – durante vários anos, e que da porção canalizada por meio da Agência de Desenvolvimento Internacional Norte-americana (Usaid), *9 em cada 10 dólares retornavam* (BLACK, 1968, p. 18, 42). *Essa façanha foi possível por meio da vinculação*. Black fez essa afirmação baseado em dados da década de 1960... o percentual de vinculação da ajuda bilateral norte-americana ainda era bastante alto ao final da década de 1970, e permaneceu significativo ao longo de todo período, que conta com uma média de 50% de vinculação da ajuda (Ferreira, 2009, p. 49, *itálicos meus*).

Krueger (1980), algumas páginas atrás, informou como os convênios do Premem com a Usaid entraram na conta da dívida brasileira, que se utilizou desses recursos para equilibrar a balança de pagamentos. A educação, como alvo do desenvolvimento, passa a ser *instrumentalizada* para a recepção de fomento financeiro estrangeiro vinculado. A promessa do Premem com a Escola Polivalente, além do compromisso do pagamento do financiamento, era a de criar uma infraestrutura e condições escolares que colocassem o Brasil numa posição melhorada em relação ao propósito desenvolvimentista como indicador da educação.

Só depois da mudança de governo em abril de 1964 [o governo do presidente Marechal Castelo Branco e seu ministro do Planejamento, Roberto Campos], e o estabelecimento de política interna mais coerente, *a ajuda ao Brasil tomou um caráter contínuo e desenvolvimentista*. O novo programa econômico brasileiro, orientado para eliminação gradual da inflação e distorções graves para a economia, atraiu o apoio dos Estados Unidos e de outros concessionários. Os empréstimos – programa da Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (AID) – se tornaram mais flexíveis e de mais rápido desembolso. Foram desembolsados em parcelas trimestrais para permitir uma avaliação periódica de desempenho, e foram usados para apoiar os novos programas; *mas não parecem ter influenciado a formulação da nova política*, pois esta vinha sendo de há muito defendida pelos economistas que assumiram a responsabilidade da orientação econômica a partir de 1964. Aqueles setores no Brasil, que favoreciam uma política econômica mais liberal, podem ter ficado mais fortalecidos, *mas a vinculação da ajuda a importações e à exigência de “adicionalidade” nessas importações tenderam a enfraquecer a tendência liberalizante ao tornar inevitável a imposição de controles discriminatórios, criando ao mesmo tempo atritos políticos desnecessários [...]* As prioridades orçamentárias estão enquadradas num processo complexo de interação com as agências internacionais de empréstimo. A orientação recente da ajuda foi no sentido de amparo às despesas crescentes de *educação*, saúde e agricultura [...] (Relatório Pearson, 1971, p. 276-278, *itálicos meus*).

Essas pequenas amostras indiciam que se trata de uma relação complexa, mas ao final da última citação, é possível apreender a participação dos acordos sob a rubrica do Premem no processo global da dinâmica da “ajuda” internacional para a educação no caso brasileiro. O traço desenvolvimentista desses arranjos político-educacionais seria visível na parte diversificada do currículo do Ensino Médio polivalente: artes industriais, práticas comerciais, práticas agrícolas e a economia doméstica/educação para o lar. Diante dos obstáculos estruturais e recrudescimento das camadas médias acomodadas na doutrina da segurança nacional, os planos governamentais da ocasião retrocedem as características originais da *Comprehensive School* anglófona em sua contraparte Polivalente brasileira, ao modelo de educação secundária terminal para imobilizar seus egressos no *trabalho-intensivo*, imobilizá-los em seu lugar social de origem. Algo mais grave, segundo o documento base do fórum *A Educação que nos convém* (1968), conforme aponta a Figura 32:

**Figura 32.** Recorte do documento-base do fórum *A Educação que nos convém*, do Ipês, 1968

7. O acesso ao ensino de grau médio não pode, nas condições atuais do país, ser franqueado a todos os que vierem a completar o ensino primário. Sendo facultativo, deve ser reservado aos mais capazes. Os efetivos a escolarizar podem a grosso modo ser estimados levando em conta a relação existente, em diferentes países, entre o discipulado de nível médio e o de nível primário. Essa relação (vide Quadro nº 1 e Gráfico nº 13) é em média de 30/100, variando entre os extremos de 72,5/100 no Japão e 17,5/100 no Brasil. Admitindo que nos contentemos, provisoriamente, com uma relação de 20/100 - que ainda nos conservará em um dos últimos lugares na escala internacional - como a efetivação da obrigatoriedade do ensino primário acarretará o aumento do discipulado nesse nível para .... 11.000.000, teremos necessidade de aumentar o corpo discente de nível médio, nessa primeira fase, para 2.200.000, o que corresponderá em termos atuais a 900.000 novas matrículas.

Fonte: Arquivo Nacional, 2023. Disponível em:

[http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/BR\\_RJANRIO\\_OL/0/CUR/0028/BR\\_RJANRIO\\_OL\\_0\\_CUR\\_0028\\_d0001de0001.pdf](http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/BR_RJANRIO_OL/0/CUR/0028/BR_RJANRIO_OL_0_CUR_0028_d0001de0001.pdf). Acesso em: 29 fev. 2024.

Por fim, o intento do fórum do Ipês se realiza duplamente: 1 - na fórmula dos ensinos primário e secundário da reforma de 1971 pela solução com os Centros Interescolares e Escolas Integradas. As oficinas e os laboratórios que a princípio fariam parte do *ginásio* no arranjo do *Ensino Médio* são disponibilizados nos anos finais do *ensino de primeiro grau*; 2 - pelo ensino de segundo grau, que se torna compulsoriamente profissionalizante: de um lado, para favorecer a disponibilidade de mão de obra a baixo custo/investimento logo a partir dos 14 anos de idade, quando o aluno egresso do ensino de primeiro grau já estaria fora da escola e pudesse ser absorvido pelo mundo do trabalho, ou dos egressos desse ensino restantes que ainda insistissem em continuar no ensino do segundo grau e ali encontrassem obrigatoriamente o destino profissionalizante.

O projeto do Fórum a esse respeito é bem claro e objetivo. O Ensino Superior seria para poucos; justamente aqueles poucos que já estariam distantes das bases sociais na origem. É um projeto de manutenção da elitização do ensino que se verticaliza nos anos 1970 pelo Ensino Superior. Os trânsfugas do destino escolar do ensino básico que se aventurassem a transpor tais barreiras enfrentariam as mais duras provações para demonstrarem o seu “mérito” formativo com o fim de fazerem jus à promessa da mobilidade social encarnada no diploma de graduação. As fórmulas das formações ligeiras das campanhas, programas e licenciaturas curtas dos professores do Ensino Básico arrematariam esse arranjo entregando aos postos de trabalho docente no primeiro e segundo graus professores formados às pressas também a baixo

custo/investimento, fechando o ciclo do *trabalho-intensivo* no campo da produção do trabalho docente.

A exemplo da conclusão do *report review* de Krueger (1980), Klaus Billerbeck (1970), no artigo “The Pearson Report - A Critique”, lança algumas perguntas ao Relatório Pearson para as quais não se tem respostas:

- (1) *Efeitos na educação* (diferenciação dos efeitos educativos de acordo com os níveis de emprego, devendo ser atribuído um peso especial aos níveis superiores que abrangem Chefes de Divisão, Gestores, etc.; inter-relações com o sistema educativo existente ou planejado do país em desenvolvimento em causa; investigação da questão de saber se existem relações entre o investimento direto e a *fuga de cérebros*).
- (2) Os efeitos sobre a *transferência de conhecimento e know-how técnico* (a transferência está adaptada ao nível de desenvolvimento e aos objetivos de desenvolvimento, particularmente em relação à razão *capital-intensivo* e *trabalho-intensivo*? Como podem os custos desta transferência ser avaliados em comparação com *formas alternativas de transferência*, por exemplo, o estabelecimento de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento com a ajuda da UNIDO? - United Nations Industrial Development Organization).  
[...]
- (5) Efeitos sobre o emprego (diferenciação dos efeitos sobre o emprego de acordo com o nível de emprego; determinando o fator de multiplicação, ou seja, a razão entre a criação direta de novos empregos e as novas ocupações geradas no setor de serviços, etc.; determinar até que ponto os empregos "tradicionais" são deslocados).
- (6) *Efeitos na balança de pagamentos* (os fluxos de capitais em ambas as direções que estão imediatamente ligados ao investimento estrangeiro direto; *efeitos sobre o endividamento*; importações e exportações geradas; montante e efeito do reinvestimento) (Billerbeck, 1970, p. 150-151, tradução livre, itálicos meus)<sup>74</sup>.

#### Ao que conclui:

A dificuldade de tais análises não deve ser subestimada, especialmente *porque estas questões só podem ser respondidas especificamente para cada país e cada setor*. Apesar disso, a Comissão deveria ter tentado apresentar uma objetivação mais consistente devido ao peso que o investimento estrangeiro direto tem ou terá no *futuro* nas relações entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, e para "desideologizar" as próximas discussões sobre a contribuição do investimento

---

<sup>74</sup> (1) Effects on education (differentiation of educational effects according to employment levels, whereby special weight must be attached to the upper levels covering Heads of Division, Managers, etc.; interrelationships with the existing or planned educational system of the developing country concerned; investigation of the question whether there are relationships between direct investment and the brain drain).  
(2) Effects on the transfer of knowledge and technical know-how (is the transfer adapted to the level of development and development goals, particularly in relation to the ratio of capital-intensive to labour-intensive techniques? How can the costs of this transfer be evaluated in comparison with alternative forms of transfer, e.g. the establishment of Research and Development Centres with the aid of UNIDO? United Nations Industrial Development Organization).[...]  
(5) Effects on employment (differentiation of the employment effects according to level of employment; determining the multiplication factor, i.e. the ratio between direct creation of new employment and the new jobs it generates in the services sector, etc.; determining the extent to which "traditional" jobs are displaced).  
(6) Effects on the balance of payments (the capital flows in both directions which are immediately linked to direct foreign investment; effects on indebtedness; generated imports and exports; amount and effect of re-investment) (Billerbeck, 1970, p. 150-151).

estrangeiro direto para o desenvolvimento (Billerbeck, 1970, p. 151, tradução livre, parênteses do original, *itálicos meus*)<sup>75</sup>.

Não para responder a tais perguntas, mas para pensar no caso brasileiro, sirvo-me das reflexões de Bresser-Pereira (2003, p. 144):

Ora, não há atitude mais idealista, mais desligada da realidade do que essa. Em grau de idealismo, é sem dúvida comparável às teses de que *é preciso primeiro educar para depois desenvolver*, ou então, como já vimos, que a primeira tarefa a realizar é mudar as mentalidades. E esse idealismo é típico da classe média, na medida em que, sendo constituída principalmente de profissionais liberais, militares e funcionários públicos graduados, *não está diretamente integrada no processo produtivo do país* [...] Por fim, o governo Castelo Branco [...] no campo internacional, esse era um governo politicamente colonialista [...] porque acreditava que o desenvolvimento do Brasil só podia ser realizado com o auxílio do exterior, não havendo quaisquer condições, para um desenvolvimento autônomo. (*itálicos meus*)

Como dados lançados para análise, nesta subseção essas citações são bem duras. Pretendo com isto fazer as conexões finais entre os fragmentos do objeto. Algo da filosofia educacional que identifico na personagem *Roberto Campos* é captada nas informações que extraio do Relatório Pearson, na sua política econômica junto ao regime militar, e no que é declarado no documento base do fórum *A Educação que nos convém*. Para tanto, tomo de empréstimo as observações econômicas sobre o período em comento de Bresser-Pereira.

Na curta duração entre 1968 e 1971 o que se vê é todo um esforço mais ou menos coordenado entre as esferas federais e estaduais em conformar o indicador social *Educação* aos ditames do Desenvolvimentismo. Se eu *neutralizo* esta afirmação – tratar a Educação como um indicador social para o Desenvolvimento –, isto não é ruim nem bom, nem menos nem mais *ideológico*. Mas como isto não é possível, porque todos ocupamos um lugar no espaço social, o *ponto de vista* que avisto do meu ponto de vista em relação aos feitos e efeitos da “educação na revolução” se me apresenta como uma coordenação das forças que compõem esse pacto burocrático-autoritário na direção do que Bresser-Pereira descreve como um governo brasileiro *suficientemente forte* que representa com suficiente coerência e coesão os interesses da classe média. Dentro do modelo de desenvolvimento em foco num regime autoritário, qualquer neutralização a partir deste ponto não se sustentaria.

---

<sup>75</sup> The difficulty of such analyses should not be underestimated, especially as these questions can only be answered specifically for each country and each sector. Despite this, the Commission should have tried to introduce a stronger objectification because of the weight which direct foreign investment has or will in future have in the relations between developed and developing countries, and in order to "de-ideologize" the approaching discussions on the contribution of direct foreign investment to development (Billerbeck, 1970, p. 151).

A agenda mundial em torno do Desenvolvimentismo se apresenta expressamente desenhada, entre outros aspectos, pela aproximação artificial entre desiguais, porque a própria admissão da tese do Desenvolvimento parte do princípio de uma desigualdade instalada nas relações internacionais. A aproximação entre desiguais não pressupõe apenas a distribuição desigual da participação das partes no contrato social que podem estabelecer em vista da ajuda internacional, mas que a distância entre as desigualdades reconhecidas nesse acordo tem por tarefa do *recipiente* se esforçar mais para alcançar o estágio de desenvolvimento do *doador*. A ideia mais primitiva sobre a qual se assenta essa relação é a premissa *quem tem mais partilha com quem tem menos ou nada tem*<sup>76</sup>. Esse princípio histórico, empírico, reconhecido nas próprias condições que tornam os acordos possíveis, dado que uma pactuação entre iguais poderia receber qualquer outro nome (cooperação, intercâmbio) que não fosse *ajuda*, ficcionaliza a interação na figura do sócio, *partner*, parceiro...

A ficção jurídica do *sócio no progresso* esbarra nessa primeira antinomia. O Relatório Pearson ao sair em defesa dos programas de ajuda internacional, reafirma essa ficção. Na medida em que o pacto burocrático-autoritário no histórico brasileiro recorre a tal ficção – pois, como se vê, um dos seus autores é membro ativo desse pacto; portanto, atua como um duplo agente da pactuação: por dentro do governo militarizado, como tomador da ajuda internacional num dado momento, e por dentro da Comissão de Desenvolvimento Internacional, como um dos autores do Relatório Pearson, noutro momento –, a figura esboçada por Bresser-Pereira se materializa na figura do “parceiro brasileiro em posição não nitidamente subordinada”. A ficção neutralizadora do *sócio no progresso* é enfraquecida por dentro do próprio Relatório quando declara que o tipo de pactuação de ajuda crescente no período é a ajuda vinculada e o empréstimo – os mesmos tipos que foram aplicados no caso brasileiro para o fomento da educação; os mesmos tipos que incrementam o fator *dependência*, dependência *tecnológica* e *política*: “a vinculação implica o retorno dos recursos a si, ou melhor, aos produtores do Estado doador” (Ferreira, 2009, p. 135).

“O capital nacional é ainda elemento subordinado, tanto ao capital internacional quanto ao governo tecnoburocrático” (Bresser-Pereira, 2003, p. 178). O recurso à ajuda internacional, nesse diapasão, é uma forma de *capitalização política* por dentro da organização doméstica nacional. A autonomia política externa é exercida sob o sacrifício da autonomia

---

<sup>76</sup> Voltamos assim à pergunta: por que devem os países ricos procurar ajudar outras nações, quando até dentre os mais ricos existem aqueles sobrecarregados de problemas sociais e econômicos, dentro de suas próprias fronteiras? A resposta mais simples para essa pergunta é de ordem moral: o certo é que aqueles que têm, repartam com os demais (Relatório Pearson, 1971, p. 18).

política interna. Estabelece-se, assim, um novo colonialismo, sofisticado, cujo aparato tecnocrático o escuda pelo domínio da *linguagem do conhecimento técnico e organizacional*. O mote do Desenvolvimento se vê sequestrado contra a sua própria invenção: a emancipação, a independência político-econômica das sociedades economicamente vulneráveis e o desenvolvimentismo do pacto burocrático-autoritário trabalham contra a independência nacional. A dependência financeira externa, nesse caminho, torna-se *programática, primeira face do programa como um fim*, não apenas pela renovação *ad hoc* dos acordos, mas pelos *compromissos assumidos no decurso do tempo* com o pagamento das parcelas do empréstimo com suas taxas de juros, como dos compromissos comerciais assumidos com as vinculações: os compromissos são tomados a longo prazo, e as medidas domésticas são pensadas a curto prazo<sup>77</sup>.

De que forma isso se verifica? As questões colocadas por Billerbeck (1970) há pouco podem ajudar a orientar essa visualização. Ao investigar se existem efeitos diretos entre os financiamentos vinculados sobre a educação, nesta pesquisa são apresentadas duas constatações a respeito do caso brasileiro que trouxeram respostas objetivas para esta questão, em relação aos acordos que envolvem o Premem: uma pelo relatório de impactos de Krueger (1980) e outra pelo parecer do *Sector Loan II* (1970), de autoria da própria Usaid: “não foi possível quantificar as taxas de retorno à educação no Brasil”.

Esse dado nos leva a um segundo ponto, a razão capital-intensivo x trabalho-intensivo. Antes de tentar explorar essa relação capital-intensivo x trabalho-intensivo, é preciso mencionar que participar da corrida desenvolvimentista entre os anos 1960 e 1970 não era uma “escolha” à disposição, *era a condição histórica da ocasião, não uma alternativa*; portanto, o caso brasileiro é um entre tantos nas configurações desenvolvimentistas que se sucedem na segunda metade do século XX. A “ajuda” internacional, nesse sentido, faz parte do *pacote programático*

---

<sup>77</sup> De 1968 a 1973, o período do chamado milagre, a nossa economia cresceu a taxas superiores a 10% ao ano. Nesses anos, a dívida externa brasileira aumentou significativamente. Se, em fins de 1968, ela somava 3,8 bilhões de dólares, já em 1973, alcançou os 12,6 bilhões! O governo justificou-se dizendo que o endividamento era necessário porque o país precisava de moeda estrangeira para comprar no exterior máquinas, equipamentos, matérias-primas e processos tecnológicos necessários ao desenvolvimento econômico... O governo, por sua vez, vendia os dólares para aqueles que tinham pagamentos a serem feitos no exterior (uma empresa, por exemplo, quando compra uma máquina nos Estados Unidos, faz o pagamento em dólares, não em cruzeiros). Evidentemente, se o governo permitisse que entrassem no país mais dólares do que os necessários para realizar os pagamentos no exterior, seria inevitável que o montante de reservas internacionais aumentasse considerável e desnecessariamente. Mas não era suficiente que o governo permitisse ou estimulasse a empresa a buscar créditos externos. O fundamental é que os bancos internacionais, com farta disponibilidade de dólares, naquele momento, procuravam ansiosamente clientes fora dos Estados Unidos e da Europa. Por isso, nossa economia, da mesma forma que várias outras economias "em desenvolvimento", foi "invadida" pelo capital financeiro internacional que buscava operações lucrativas em todos os cantos do mundo (Cruz, 1984).

do desenvolvimentismo praticado à ocasião, o que inclui, de maneira quase invariável, as economias periféricas do Sul Global. O que cada país faz com essa ajuda é o que faz a diferença. Em parte considerável dos casos, os custos sociais para o alinhamento desenvolvimentista são altos: exploração de mão de obra em condições questionáveis de trabalho; flexibilização de regimes trabalhistas que amparam os trabalhadores; concentração de renda, entre outros resultados colaterais do Desenvolvimento. Do ponto de vista do jogo econômico mundial, tais aspectos assumem um *ponto de vista relativizável*, de toda sorte questionável. Mas como bem colocado por Billerbeck (1970), as questões podem ser respondidas por cada país e cada setor: o que se tem é um panorama diversificado a respeito do processo desenvolvimentista. O exemplo que se tornou clássico nas análises econômicas é o caso da Coreia do Sul.

Num intervalo histórico semelhante ao do Brasil, a Coreia do Sul passa por um regime de governo militarizado que se utiliza das “ajudas” internacionais, torna-se uma barreira ideológica dos Estados Unidos contra o comunismo instalado na Coreia do Norte e China, mas chega a resultados diferentes.

#### Quadro 5. Dívida externa e serviço da dívida da Coreia do Sul entre 1963-1971

Ano	Total da Dívida externa (milhões de dólares)	Dívida de Longo Prazo como % do Total	Dívida como % do PNB	Serviço da Dívida como % do PNB	Serviço da Dívida como % das exportações
1963-1971					
1963	157	85,99	4,06	0,05	2,30
1964	177	94,35	5,29	0,15	4,17
1965	206	98,54	6,81	0,46	8,00
1966	392	98,21	10,26	0,34	5,20
1967	645	89,77	13,62	0,72	10,15
1968	1199	92,58	20,07	0,77	9,47
1969	1800	89,22	24,07	1,20	13,68
1970	2245	83,39	25,48	2,84	28,34
1971	222	83,61	30,06	3,28	28,16

Fonte: Ferreira, 2015. Adaptado.

No modelo de desenvolvimento coreano, o crédito estrangeiro era usado para duas funções, sendo a primeira financiar o investimento de longo prazo e o segundo para financiar sua saída de *crises de balanço de pagamentos* que de outra forma poderiam ter arruinado a tendência de crescimento da economia [...] Ainda sobre o *front* macro, se a Coreia não tinha problemas em manter o momento de crescimento com empréstimos externos, esta também não priorizava o combate à inflação, especialmente com os *planos de industrialização pesada* na segunda metade dos anos 70 [...] Algo sempre destacado quando se trata da questão de desenvolvimento coreana é o tema da educação [...] a Coreia tem indicadores acima da média. Nos anos 60, seus indicadores educacionais estavam acima do que se esperava pelo seu PIB per capita. Os professores coreanos eram tanto bem pagos quanto bem valorizados pela sociedade [...] ainda que tenha sido importante o nível de educação no processo de desenvolvimento coreano baseado no aprendizado, seu papel não deve ser exagerado [...] Entre os elementos que a autora (AMSDEN, 1989) usa para contextualizar o seu papel, destaca-se que junto do grande número de matrículas estavam classes com muitos alunos, fazendo com que a qualidade da educação pudesse ser questionada. Além disso, analisando o conteúdo escolar, percebe-se que *este não era desenhado*

*com vista a prover suporte técnico para a industrialização* (Ferreira, 2015, p. 74, 82, itálicos meus).

As semelhanças da Coreia do Sul com Brasil em relação à ajuda externa, balanço de pagamentos, regime autoritário, desenvolvimentismo são suspensas até a página seguinte da cartilha da geopolítica dos anos 1970. Ao contrário do Brasil, a Coreia do Sul usa a intervenção do capital externo para fortalecer, de forma brutal, o capital nacional nas duas direções *trabalho-intensivo* e *capital-intensivo*. Por meio de um forte investimento e controle estatal, a indústria coreana, nos anos que se seguem entre o governo do general Park Chung-Hee e a abertura democrática na década de 1990, conforma a economia nacional para se tornar competitiva no mercado internacional. Isso não a torna necessariamente um exemplo a ser seguido, mas demonstra como em condições diversas e adversas a orientação política conduz a resultados idiossincráticos.

O alegado sucesso coreano foi obtido graças a diversos fatores. Os principais são: a forte intervenção do Estado (o Estado dirigiu o processo com mão de ferro), o importante apoio financeiro (sob a forma de donativos) e técnico concedido pelos Estados Unidos, a realização de uma reforma agrária radical logo no início, a aplicação de um modelo de substituição de importações durante 25 anos, que se transformou progressivamente em substituição de exportações (esse segundo momento não teria sido possível sem o primeiro), a utilização permanente da repressão sobre o movimento operário (proibição de sindicatos independentes), a super-exploração de camponeses e de operários, o controle por parte do Estado de uma grande variedade de produtos, a benevolência dos Estados Unidos que toleraram à Coreia o que recusavam a outros países. O Estado coreano realizou também um importante esforço em termos de educação, o que permitiu fornecer às empresas mão de obra muito qualificada (Toussaint, 2017, s.p.).

Com este breve exemplo, volto ao tema do capital-intensivo x trabalho-intensivo no caso do Brasil e sua relação com a tríade Polivalência-Tecnicismo. No caso brasileiro, o indicador da educação nas mãos do pacto burocrático-autoritário é expressamente orientado para a instrumentalização da escola e escolarização com o fim de: 1 - atender aos critérios estabelecidos pela Epem e pelo Premem, conforme a formalização do *Acordo AID Empréstimo n. 512-L-081*; 2 - que os critérios do acordo são subsumidos na regulamentação sobre a educação brasileira de forma *programática* na condição de uma política pública; 3 - a finalidade da educação básica se orienta à semiformação, semiprofissionalização dos jovens egressos tanto do primeiro quanto do segundo grau. E mais uma vez, não é perda de tempo lembrar, que não se trata de um processo natural de ingresso no desenvolvimentismo, mas a todo tempo mediado, tanto pelas condições históricas presentes quanto pela mobilização dos interesses que criam essas condições.

O uso dessas mediações, por fim, indicia que a escolha brasileira recaiu sobre o incremento do trabalho-intensivo em detrimento do capital-intensivo. O que esperar desse desequilíbrio?

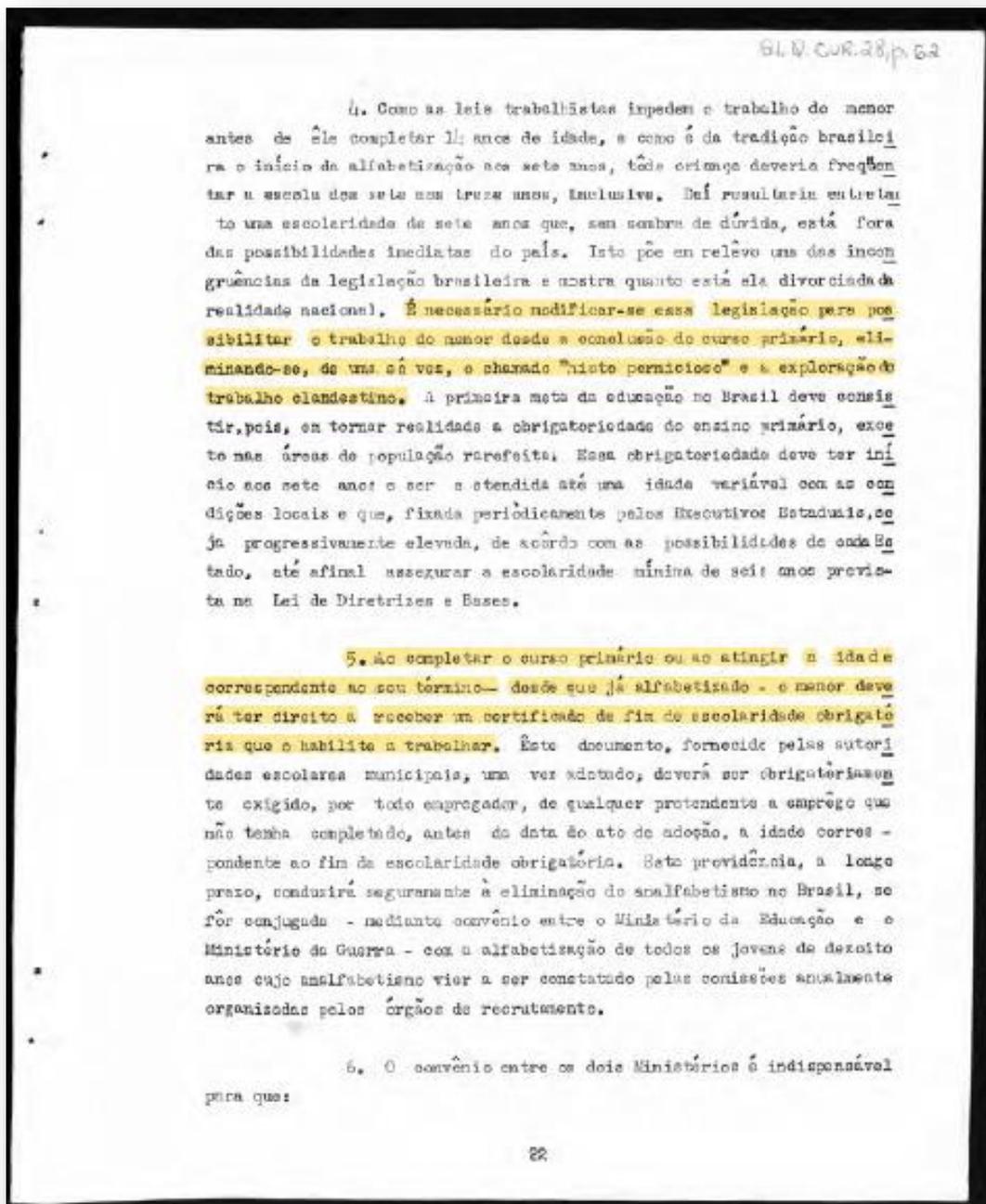
Se é verdade que o desenvolvimento não se sustenta sem investimentos maciços e persistentes em educação (básica e superior), também se verifica *a necessidade de complementar tal esforço com a construção de uma estrutura produtiva capaz de remunerar adequadamente todo o investimento dos indivíduos e do Estado na educação*. Sem isso, o esforço de aprendizagem produtivo - tipicamente um fenômeno coletivo e um bem comum da sociedade - colapsa em iniciativas individuais de aprendizagem divorciadas das oportunidades de emprego que a economia oferece. Apenas os bons empregos conseguem aproveitar o potencial produtivo de uma nação instruída, educada e qualificada. *Acontece que “bons empregos” são sub-ofertados pela lógica de mercado*. A economia necessita da articulação e coordenação do Estado para ofertar empregos condizentes com o grau de desenvolvimento almejado. Sem bons empregos, nossos cérebros embarcam para outros países, à procura de melhores oportunidades. Este é o fenômeno da drenagem de cérebros (*brain drain*) que se assemelha à moral transmitida pelo salto do sapo: o esforço estéril de instruir e educar uma população que jamais contribuirá com a produtividade da economia (Gala; Roncaglia, 2021, p. 43, itálicos meus).

Numa tradução simplificada do que refletem Gala e Roncaglia (2021), o Brasil não fez o que foi feito pela Coreia do Sul, num contexto igualmente autoritário: investir no ambiente produtivo para que aqueles que estivessem egressando dos sistemas formalizados de ensino pudessem ser aí inseridos. A relação trabalho-intensivo x capital-intensivo se viu desequilibrada em relação a algum impacto direto que alguma formação profissionalizante pudesse promover no ambiente produtivo. É o caso, como explicam os autores, quando o fato de haver uma parcela considerável da população detentora de algum capital escolar não fazer diferença significativa para o processo de desenvolvimento. A díade Polivalência-Tecnicismo, de alguma maneira, se transforma num tiro no pé do desenvolvimentismo *à la brasileira* do pacto burocrático-autoritário. No momento em que o capital-intensivo procura reagir como investimento da categoria empresarial-industrial, um batalhão de pessoas semiformadas se vê excluído da corrida desenvolvimentista, porque sobram trabalhadores e faltam empregos.

É, portanto, ilusório acreditar que a mera escolarização da população será capaz de elevar a produtividade aos níveis requeridos pela competitividade nos mercados internacionais [...] “Não se trata apenas de produzir trabalhadores com níveis de ensino secundário ou superior em volume certo para atender às demandas projetadas. Esses trabalhadores também precisam ter *o conhecimento adequado para poder operar competitivamente as tecnologias existentes e emergentes*. Mais importante ainda, *empresas bem organizadas precisam surgir para empregar essas pessoas com níveis de produtividade altos o suficiente para alcançar competitividade*. A eficiência organizacional também se baseia no conhecimento, mas é de um tipo diferente. *Não é o conhecimento que um indivíduo possui, mas o conhecimento que um grande número de indivíduos possui* sobre como cooperar e coordenar efetivamente entre si dentro de uma organização. Sem este último, os investimentos em conhecimentos e

habilidades codificados podem obter baixos retornos. A ausência de qualquer elemento pode eliminar potenciais retornos aos investimentos em outros tipos de conhecimento. Em particular, *na ausência de empresas capazes de empregar trabalhadores de forma produtiva, os investimentos em educação e habilidades só podem resultar no surgimento de um grande número de pessoas desempregadas com grau de instrução e de habilidades* (KHAN, 2019, p. 42, tradução nossa)” (Gala; Roncaglia, 2021, p. 51-52, aspas do original, itálicos meus).

Figura 33. Página do documento-base do fórum *A Educação que nos convém*, do Ipês, 1968



À página 22 do documento-base do fórum *A Educação nos convém*, reproduzida na Figura 33, encontram-se as elucubrações em torno dos *Objetivos da Educação*. Nesse libelo programático, de onde recolho os propósitos que aqui nomeio de *semiformação* e *semiprofissionalização*, produtos de uma escolarização que entrega trabalho-intensivo para o ambiente produtivo brasileiro, no desenho desenvolvimentista do pacto burocrático-autoritário entre as décadas de 1960 e 1970. Não pretendo com isto reduzir a complexidade da questão a uma resposta única do tipo *causa* e *efeito* para o fenômeno. Trago *um* fator dentre um complexo de *relações multifatoriais* para entender o próximo passo que trago à equação: a tecnologia.

A grande chave do Desenvolvimentismo da segunda metade do século XX é a *Industrialização* (Bresser-Pereira, 2003; Cano, 2014; Fonseca, 2014; Gala e Carvalho, 2019), responsável pela complexificação produtiva no capitalismo desde a Primeira Revolução Industrial. No Desenvolvimentismo, será o tipo de industrialização que demarcará a posição do país entre o *menos* e o *mais*, a composição pela hierarquização e qualificação da força de trabalho e grau de avanço técnico-tecnológico. Este último determina os saltos ou as revoluções que alteram o estado de conhecimento e o estado produtivo dentro do próprio processo de industrialização.

Na medida em que contem com mão de obra abundante e barata, é ponto pacífico, dentro da teoria do desenvolvimento econômico, que *os países subdesenvolvidos devem concentrar seu esforço industrial nos setores trabalho-intensivos* e não nos setores capital-intensivos [...] existem, entre as indústrias trabalho-intensivas, dois tipos de indústrias. *A primeira é a indústria de tipo semi-artesanal*, da qual as indústrias de vestuário, do couro, do mobiliário, seriam exemplos. *Geralmente, quando se fala em indústria trabalho-intensiva, o que se está pensando é apenas nesse tipo de indústria caracterizada não só por uma baixa relação capital-trabalho, mas também por um baixo nível de desenvolvimento tecnológico. Existe outro tipo de indústria, também trabalho-intensiva, mas que, ao invés de possuir um baixo nível tecnológico, requer um alto desenvolvimento tecnológico.* O exemplo por excelência desse tipo de indústria é o da produção de equipamentos eletrônicos ou mecânicos por encomenda. Por tratar-se de um produto por encomenda, sua produção não pode ser padronizada e, conseqüentemente, não pode ser altamente mecanizada senão automatizada (Bresser-Pereira, 2003, p. 151-152, itálicos meus).

Levadas a sério as premissas de *A Educação que nos convém*, a educação escolarizada brasileira se resumiria ao acesso a uma formação rudimentar que fosse *suficiente* para lidar com princípios que requeressem algum letramento para o desempenho da atividade demandada. Neste ponto, chega-se a um paradoxo: o desenvolvimento se promove por um equilíbrio entre o capital-intensivo e o trabalho-intensivo. A industrialização tipo capital-intensivo economiza mão de obra porque é mais sofisticada, tecnologicamente complexa e exige mais especialização e conhecimento, o que significa menos trabalho-intensivo. Havendo pouca disponibilidade de competências e habilidades no mercado de trabalho, a reserva de especialização e habilidades

se concentra entre aqueles que ascenderam pela educação escolarizada ao acesso do conhecimento tecnológico e organizacional, que, como foi exposto, é para poucos. Como os meios e o acesso aos investimentos do tipo capital-intensivo igualmente se concentram nas mãos de poucos, visto que o empresariado industrial, via de regra, não é a grande composição da sociedade em termos numéricos, o acesso às altas competências e habilidades se restringiria à própria composição do empresariado industrial.

Algumas páginas atrás, Bresser-Pereira (2003) afirmou que os países em desenvolvimento “devem concentrar seu esforço industrial nos setores trabalho-intensivos e não nos setores capital-intensivos”. Num comentário anterior, inferi que a fórmula Polivalente-Tecnicismo orienta a escola e a escolarização para a formação do tipo trabalho-intensivo. A esta altura, o leitor pode concluir então que a equação se fecha, e essa fórmula, por fim, solucionaria a questão do desenvolvimento brasileiro seguindo o padrão do pacto burocrático-autoritário nos anos 1970. Mas volto a informar que a fórmula Polivalente-Tecnicismo afasta o estudante do conhecimento tecnológico. Mas por que isso ocorre no caso brasileiro? E mesmo isso ocorrendo, se a tese de Gala e Roncaglia (2014, 2021) está correta: não é a escolarização que determina o avanço no desenvolvimento; então a fórmula do pacto burocrático-autoritária, ao fim e ao cabo, obtém sucesso quando fracassa?

Em todos os casos, e esta é a minha afirmação, ao que se deve estar atento é à mediação e ao uso dos meios. A concepção Polivalente era ambiciosa e progressista. Ela não foi adiante porque se deparou com a conformação de uma classe média politicamente corporativista que se aproximou de um poder politicamente corporativista, como demonstro no documento do fórum e demais amostras de documentos trazidos à exposição – esse é um dado.

Outro dado: a polivalência perde tração frente ao tecnicismo, mas um tipo de tecnicismo *pobre* em seus princípios educacionais pensado sobre uma imagem preconceituosa de *quem são os pobres* no Brasil, algo semelhante ao que foi trazido no início desta tese sobre “uma dieta mental diluída” para os menos capazes, que *mais se traduz como desinvestimento que investimento*. Mas Gala e Roncaglia (2019, 2021), diferentemente dos ideólogos do pacto burocrático-autoritário apontam exatamente para o contrário. Não se trata de um antes e um depois educacional, ou como colocado por Bresser-Pereira (2003) em algum momento: educar antes e se desenvolver depois, mas de um isocrônico, consoante, investimento em capital-intensivo e trabalho-intensivo simultâneo. O autor fala inclusive de um segundo tipo de investimento numa indústria de trabalho-intensivo: a que se desenvolve mais próxima da fronteira tecnológica e, portanto, recruta mão de obra que dê conta de se aprimorar e aprimorar a tecnologia nessa fronteira e arraste consigo melhores remunerações e reconhecimento social.

Se no modelo polivalente pensado no Brasil o currículo escolar se volta para uma formação diversificada que colocaria o estudante do secundário próximo a alguma tecnologia, esta, por sua vez, reproduzia uma tecnologia de baixa intensidade: a tecnologia da bancada e da oficina do chão de fábrica e não a tecnologia de quem *pensa* a indústria; formação para a força de trabalho para trabalhar *para e pela* indústria, e não formação para *a força de trabalho que realiza a indústria*. O modelo tecnicista é ainda mais limitado, porque além de enxugar a proposta da diversidade que ainda havia no modelo polivalente, com a proposta dos Centros Interescolares e Escolas Integradas reduz a oferta e aumenta a competitividade entre os candidatos a aprenderem a tecnologia do chão de fábrica. Sem um ambiente produtivo complexo e atrativo que crie uma cadeia e escala de capitalização de conhecimento e mobilização da força de trabalho em proporções que se ajustem, o desenvolvimento, como dito por Bresser-Pereira, estagna no idealismo.

Para a formação do professor, toda essa série de incongruências entre os planos que invariavelmente se modificam no decurso da ação e a modelagem do ensino para quem vai ensinar sujeita a profissionalização docente a toda sorte de adaptações. Assim como a complexidade tecnológica chega subfaturada à escola polivalente e à escola tecnicista, tal complexidade, igualmente, não chega aos ambientes de formação docente. As faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia, responsáveis pela produção e reprodução laboral no campo, paulatinamente vão se configurar como uma segunda ou terceira opção de trabalho, concentradas nas teorias e práticas pedagógicas que darão conta do Ensino Básico. Não há o que ser dito sobre a problematização das tecnologias para o conhecimento até os anos recentes no final do século XX. O olhar retrospectivo sobre os cursos emergenciais e licenciaturas curtas oferecidas pelas campanhas e programas como o Premem demonstra que esses meios formativos não colocavam os seus candidatos em contato com esse tipo de conteúdo ou prática. Os poucos exemplares documentais que se encontram sobre artes industriais, práticas comerciais, práticas agrícolas e educação para o lar são peças informativas, demonstrativas, exemplificativas. Elas demandavam alguma repetição de repertório técnico previamente escolhido e repetitivo; enfim, de baixa intensidade no que diz respeito à compreensão e ao uso da tecnologia demandada pela atividade.

Este é um ponto que não nos parece real. Como veremos com mais detalhes, no próximo item deste capítulo, a formação exigida para um professor de qualquer uma das técnicas ensinadas nos GOTs é o curso médio completo e alguns meses da especialização na técnica que se propõe lecionar. Temos dúvidas quanto à possibilidade de um único professor, por exemplo de artes industriais estar apto a conhecer suficientemente, a ponto de lecionar, todas as alternativas oferecidas pelos

GOTs, dentro de técnicas industriais. Seria o mesmo que supor que numa gráfica, a um único técnico fossem dadas as tarefas de composição, revisão, paginação, impressão, acabamento. Ele não seria capaz de realizar todas estas tarefas com a mesma perfeição que realizaria um especialista em cada delas. O mesmo acontece com um professor ao qual são dadas tantas responsabilidades. Ou ele desenvolve bem uma, em detrimento das outras, ou desenvolve, superficialmente algumas delas. (Leite, 1972, p. 36).

O que se diz, nesse sentido, não é para colocar em dúvida a capacidade individual deste ou daquele professor, mas a capacidade de o modelo de escolarização conseguir que o trabalho docente, num plano geral, concilie as demandas rotineiras da atividade pedagógica com as atividades que envolvem o uso de alguma técnica-tecnologia; ou na réplica de Khan no texto de Gala e Roncaglia (2021, p. 52), “não é o conhecimento que um indivíduo possui, mas o conhecimento que um grande número de indivíduos possui sobre como cooperar e coordenar efetivamente entre si dentro de uma organização”. Neste caso, a organização é a escola. A este feito e efeito sobre a formação docente que pendula entre o que é denominado polivalente e integrado à ocasião, Cunha (1977) usará uma expressão irônica no duplo sentido: do esforço do professor em se multiplicar e da obsessão do regime militar pela educação física. *Polivalentes ou Polichinelos?*

Além disso podemos somar a esses pontos a progressiva dessacralização do papel do professor, em rápido processo de burocratização, a redefinição do papel da mulher das camadas médias como trabalhadora, cada vez mais na economia de mercado e menos na *doméstica* e na *paradoméstica* (como o magistério), e a diminuição dos salários dos professores relativamente aos de outras ocupações consideradas “próprias para indivíduos educados” dessas camadas. Esses processos tendem a fazer diminuir não só a procura por cursos de licenciaturas, curtos ou longos, como, também a levar os diplomados neles a procurar emprego fora do magistério. Neste caso, os portadores de diplomas de licenciaturas plenas terão maiores chances, o que levará os concluintes dos cursos de curta duração a “converter” seus diplomas nos de cursos longos (Cunha, 1977, p. 426, itálicos do original, aspas do original).

Uma face do *programa como um fim* nesta subseção final se apresenta como a inclusão programática da educação na cartilha desenvolvimentista instrumentalizada em *programa como um fim* de auferir recursos e (re)produzir recursos trabalho-intensivo e, em menor grau, capital-intensivo nas mãos do pacto burocrático-autoritário no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970. A outra face do *programa como um fim* se apresenta na reprodução do *programa de expansão e melhoria do ensino* nas políticas públicas educacionais a partir de então. Desde o primeiro Premem com o decreto de 1968, seguirão outros “Premens” legislação afora até os dias presentes: o Decreto n. 70.067, de 26 de janeiro de 1972, dispõe sobre o programa de Expansão e Melhoria do Ensino e dá outras providências (Premem); o Decreto nº 85.431, de 1º de dezembro de 1980, dispõe sobre o programa de expansão e melhoria do ensino (Premem); o Programa de melhoria e expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem, síntese, em

fevereiro de 2000; a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), para citar apenas alguns dos programas em âmbito federal. Muitos outros se desdobram nas demais esferas. Dessa forma, o *programa* se prolonga no tempo, assumindo outras características e propósitos obviamente. Porém, interessa-me o feito e o efeito da linguagem do Desenvolvimento sobre a forma organizacional dos centros políticos e sobre o próprio pensar educacional. O decurso do tempo e o uso desse “idioma” contrabandeado da economia, da administração, da ciência política se naturalizam, se rotinizam, numa visão weberiana, ao ponto de se perder de vista a gênese do processo. O feito e o efeito desencadeado pela forma de vida da sociedade industrial capitalista, até o presente momento, parecem incontornáveis, algo, enfim, que a Educação e o pensamento sobre a Educação tiveram e ainda têm que lidar.

Numa síntese provisória, este capítulo da tese encaminha que:

1) O *encargo sobre futuro* atribuído ao/à jovem secundarista é resolvido nas instâncias político-econômicas sob tutela do pacto burocrático-autoritário. A decisão sobre o futuro é subtraída da participação política, que virtualmente estaria à disposição das camadas lotadas na base social.

2) O *futuro decidido na fronteira tecnológica* se apresenta como uma falácia programática ao se encontrar com as condições reais nas quais se promove uma formação trabalho-intensiva que procura economizar o investimento em complexidade tecnológica.

3) A escola modelada pelo pensamento industrial é sequestrada pela cartilha desenvolvimentista como esse indicador social programático dentro dos planos do pacto burocrático-autoritário e sua instrumentalização frente à movimentação internacional no que diz respeito à ajuda aos países em desenvolvimento, conforme a filosofia do Relatório Pearson.

4) Tornar-se professor no futuro será se submeter a um projeto formativo sujeito à dinâmica da formação trabalho-intensiva, a exemplo do que espera a educação nos níveis primário e secundário à ocasião.

5) A velha disputa entre público e privado é camuflada sob a máscara do *sócio, parceiro* que contrata compromissos em nome do desenvolvimento em condições de (falsa) igualdade: a decisão sobre os empréstimos e as vinculações dos acordos é tomada no plano público, mas o retorno, em muitos casos, é no plano privado.

6) A *modelagem industrial do pensamento educacional* se reafirma nas agendas econômico-político-cultural no âmbito doméstico (nacional) e externo (internacional) e varia de acordo com as realidades locais e setoriais para responder à corrida desenvolvimentista, ou

seja, é um fenômeno mais ou menos universal com características que se particularizam nas realidades políticas de cada país.

7) O Estado se levanta como um agente fundamental no processo do desenvolvimento, mas se vê ameaçado pelo *lobby* dos “parceiros” econômicos que, interessados nos possíveis ganhos a longo prazo com as vinculações comerciais, parasitam o orçamento público limitando o impacto das políticas públicas em educação.

8) O ensino público é precarizado pelas fórmulas que visam apenas à formação trabalho-intensiva para as camadas socialmente vulneráveis, o destino escolar se conforma em se tornar o que se é – *wesen ist was gewesen ist*: filho de trabalhador, trabalhador é!

9) Os planos, programas e filosofias dos relatórios e das propostas dos especialistas e peritos brasileiros e estrangeiros encarnam o léxico da linguagem desenvolvimentista. Essa linguagem emana um espectro retórico, em suas enunciações, certamente; mas se realiza ilocucionariamente, *diz e faz* (Austin, 1962). Enquanto incorporação do pacto burocrático-autoritário, ela se mantém um legítimo exemplar do seu enunciador naquilo que consegue auferir para os seus pactuantes: a manutenção da ordem acomodada na doutrina da segurança nacional.

## CONCLUSÃO

Para começar este fim, trago o diagnóstico dos primeiros anos após a reforma do ensino de primeiro e segundo graus de 1971; as metas haviam sido estabelecidas no *I Plano Setorial de Educação e Cultura* para o triênio 1972-1974, previsto no *I Plano Nacional de Desenvolvimento* (IPND) substituto do *Plano Estratégico* na troca dos governos dos presidentes militares Castelo Branco para Costa e Silva. O *II Plano Setorial de Educação e Cultura 1975-1979* informa em seu preâmbulo os resultados do seu antecessor:

*Apesar de não dispor de dados seguros sobre o percentual de escolas que começaram a oferecer cursos profissionalizantes, até 1973, pode-se afirmar que é pouco significativa, tendo em vista o número total de escolas de grau médio... A formação mais acentuadamente profissionalizante, em particular a oferecida pelos cursos industrial e agrícola, mesmo crescendo em ritmo significativo, nunca ultrapassou a proporção de um décimo da matrícula total (tomada cada área isoladamente) no regime anterior. No entanto, nos primeiros anos de implantação da reforma, vem demonstrando grande aceitação pela clientela do ensino de 2º grau (Brasil, 1974, p. 18-19, itálicos meus).*

À primeira vista, a conclusão que se pode tirar é que em um intervalo de três ou quatro anos ainda não fora possível sentir os efeitos da reforma. Essa impressão é, em parte, correta, não fosse a propriedade das relações sociais em responder aos *atos de fala* oficiais e ao que se apresenta como um dado responsivo ao plano setorial ser um dado responsivo a algum prognóstico que indiciasse o estado de coisas em relação à pressão governamental em transformar o Ensino Médio em *ensino de segundo grau profissionalizante* mutilado do *ciclo ginasial*, que passa, a partir de então, a compor o ensino de primeiro grau.

Em torno de 1971, eu 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, bem como em outras partes do mundo. Conforme ele explicou, na combinação de um conteúdo acadêmico com um profissionalizante, os alunos obteriam ao mesmo tempo uma sólida formação acadêmica e o que fosse necessário para prepará-los para um emprego. Acontece que eu tinha sobre minha mesa várias tabelas de uma pesquisa sobre Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), uma rede de ginásios combinando preparação acadêmica e profissionalizante. Os dados mostravam o percentual de alunos GOT que queriam seguir carreiras oferecidas em suas escolas. Em média, somente 2% dos alunos estavam interessados em empregos relacionados à profissão que estavam adquirindo. Mas *ali estavam quase todos interessados em seguir o ensino superior*. Mostrei-lhe as tabelas e afirmei que iria acontecer a mesma coisa com as escolas do Banco Mundial. Não preciso dizer que o representante não se deixou convencer pelas minhas tabelas. O banco resolveu ir em frente e investiu pesado em ginásios técnicos nos preceitos da *comprehensive school* pelo mundo afora. Em fins da década de 1990, John Middleton e Arvil Van Adams encomendaram um grande número de pesquisas para descobrir o que estava acontecendo com as escolas técnicas e profissionalizantes

na face da Terra. Os resultados, usados no documento de orientação do Banco Mundial (1991), mostraram que as *comprehensive schools* eram um fracasso irremediável e que as escolas técnicas chegavam a ser quase tão decepcionantes. O banco deu meia-volta e parou de investir nesses modelos (Castro, 2005, p. 150, itálicos meus).

A despeito do efeito cenográfico da citação anterior, um dos trabalhos a esse respeito a que se refere Castro (2005) é a dissertação de Denise Meyer das Chagas Leite, *Os Ginásios Orientados para o trabalho: um conflito entre a sua filosofia e a sua clientela*, de 1972. Nessa pesquisa, a autora identifica as *aspirações* e os interesses dos estudantes dos Ginásios Orientados para o Trabalho/Ginásios Polivalentes e suas famílias (25 unidades escolares da Guanabara com entrevistas realizadas em 1971) em relação ao seu *futuro* profissional.

A partir dos resultados obtidos, tentamos mostrar a incompatibilidade do nível de *aspiração* dos alunos com os objetivos dos GOTs. Iniciando seus alunos em artes práticas, não atentavam para o nível socioeconômico de sua clientela, resultando daí um descompasso entre as atividades práticas ensinadas e a *vida profissional futura* dos estudantes. Como consequência, a iniciação profissional torna-se inócua e inútil. Aqueles que, talvez, influenciados pelos GOTs, buscam nos cursos orientação técnica, o fazem, tão somente, para obter empregos que gerem renda para o custeio de seus estudos a nível superior. Aumenta, desta forma, o contingente de candidatos às escolas técnicas industriais, sem que, realmente, desejem eles se fixarem nesta profissão (Leite, 1972, s.p.).

Cunha (1998, p. 72), mencionando um estudo de José Augusto Dias de 1967, cinco anos antes da pesquisa de Leite (1972), replica um diagnóstico semelhante, o “objetivo do diploma de técnico ficava claro a partir dos dados dessas pesquisas: propiciar um emprego remunerado que apoiasse as tentativas de ingressar num curso superior, e, posteriormente, manter os estudos”. Esses autores, por caminhos e métodos diferentes, chegam a diagnósticos semelhantes; nos anos seguintes, a tendência se manteria, e os diagnósticos seriam reforçados.

No que diz respeito à relação capital-intensivo e trabalho-intensivo, Cunha (1980, 1985, 1998, 2000, 2014) descreve, de forma bastante compreensiva, como a díade Polivalente-Tecnicismo arrasta para baixo a formação para a complexidade tecnológica que pudesse fazer frente ao projeto desenvolvimentista na fórmula do pacto burocrático-autoritário dos anos 1970.

As artes industriais ensinadas nos GOTs não eram industriais. Eram, isto sim, artesanais: trabalhos com madeira, metal, cerâmica e outros materiais, com os alunos utilizando ferramentas simples para cortar, dobrar, unir, polir, e coisas assim, para produzir pequenas peças. Ora, a tendência do processo de trabalho, no Brasil como em todo o mundo, é no sentido da destruição do artesanato pela indústria mecanizada e até mesmo automatizada [...] *não se trata de fabricar fogões a lenha, mas computadores* [...] Além do mais, não tem sentido a prática de atividades artesanais para sondar as aptidões dos alunos para cursos técnicos a nível de 2º grau. Os técnicos industriais projetam, desenham, administram, controlam custos e qualidade,

supervisionam grupos de pessoas [...] Em nenhum caso, sua formação implica o domínio das tais artes industriais, que não passam de técnicas artesanais [...] Não foram poucas as escolas técnicas transformadas em “centros interescolares”, onde os alunos das demais eram “apresentados” às máquinas, instrumentos, equipamentos, num rodízio que não era suficiente para o ensino profissional (Cunha; Góes, 1985, p. 63-64, 68, *itálicos meus*).

Os comentários de Cunha e Góes (1985), nessa última passagem, guardam uma grande correspondência com o destrave semântico que Proffitt (1925) procura providenciar sobre o ensino vocacional e industrial nas primeiras décadas do século XX, bem como, mais próximo no tempo, com a reflexão de Bresser-Pereira (2003) e de Gala e Roncaglia (2019) a respeito do papel da técnica-tecnologia no *Novo Desenvolvimentismo* no que isto pode ter a ver (ou não) com a educação escolarizada. A educação em seu contexto geral, mas especialmente, a educação que se previa para o ensino que transita do secundário para o médio, e, por fim, de segundo grau na curta duração aqui abordada, se vê comprometida e explorada de forma que não realiza a nenhum dos fins: nem prepara o jovem para o trabalho, nem o prepara para o ingresso no Ensino Superior. Salvos os herdeiros (Bourdieu; Passeron, 2014) do pacto burocrático-autoritário que podem contar com a oferta do empreendimento privado de ensino, a parcela considerável dos jovens candidatos ao ensino secundário e ao superior deverá providenciar estratégias com as quais superem os obstáculos formais e tácitos impostos pelo arranjo profissionalizante do ensino oferecido, via de regra, pelas organizações públicas: conciliar trabalho e estudo; entrar nas opções de graduação com “menos prestígio” social; acorrer ao crédito estudantil e a escolas de ensino noturno. Uma constatação, enfim, que não agrega nenhum dado novo à pesquisa histórica acumulada sobre o Ensino Médio para o período.

Mas o que isso significou para a formação de professores? Antes de se fechar as conclusões sobre o Premem para a formação docente, é importante lembrar que no mesmo interstício o MEC e o CFE trabalhavam em frentes paralelas para compor essa força de trabalho nas salas de aula do Ensino Médio/ensino de segundo grau. Com a Portaria nº 111/1968, o MEC determinou quais cursos seriam orientados à formação de professores para as disciplinas específicas. Tanto os interessados que portassem diploma de nível superior, quanto aqueles que possuíssem diploma de nível técnico poderiam se candidatar a tais cursos. No mesmo ano, o CFE buscou aprovar o Parecer nº 479/1968, com o intento de aproximar a formação dos professores do Ensino Médio e os do Ensino Técnico, com a prescrição de que, para as disciplinas específicas dos cursos técnicos, seria obrigatório o cumprimento de um currículo mínimo de setecentas horas. Nasceram os esboços dos cursos *Esquema 3 + 1*: três anos de estudo de um núcleo comum e um ano de estudo do conteúdo profissional. A Reforma Universitária

prevista na Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968) publicou outras exigências para a formação do professorado do Ensino Médio. Em seu artigo 30, lê-se que a formação de professores para esse grau de ensino deveria se dar em cursos de nível superior para *disciplinas gerais* ou *técnicas*. A implementação desse dispositivo esbarraria nos obstáculos estruturais que se assentavam na organização acadêmica instalada à ocasião da reforma, e com a posterior reforma do ensino de primeiro e segundo graus em 1971.

O MEC, para suprir o próprio desacerto, publicou a Portaria Ministerial nº 339/1970, criando os cursos emergenciais conhecidos como *Esquema I* (que previa complementação pedagógica para os portadores de diplomas de graduação no nível superior) e *Esquema II* (oferecidos aos portadores de certificação de nível médio técnico industrial). Ato contínuo, o CFE publica o Parecer CFE nº 74/1970 dispondo que os cursos de formação para o ensino técnico deveriam ser realizados com 1.600 horas/aula a serem integralizadas em nove meses. Os candidatos oriundos da formação técnica teriam a oportunidade de reduzir o curso para oitocentas horas/aula a serem integralizadas em cinco meses. A outra iniciativa, concomitante ao Premem, foi a criação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (Cenafor), por meio do Decreto-lei nº 616/1969, com entradas semelhantes por cursos de curta duração e emergenciais realizados por convênios com faculdades, universidades, secretarias de Educação, especialmente voltados, conforme seu artigo 3º, para “preparar, aperfeiçoar, especializar e qualificar professores de disciplinas específicas de cursos profissionalizantes e de educação para o trabalho” (Brasil, 1969).

A fórmula de curta vida do programa de concepção polivalente deixa seus feitos e seus efeitos para a formação docente em mais de um aspecto. O primeiro é a adequação dessa formação aos ditames dos arranjos que implicam as duas reformas: as dos ensinos Médio e Superior. Afastando-se das premissas do ensino humanista e ordenador do conhecimento nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e no enxugamento das disciplinas correlatas do então ensino secundário clássico ou científico, tudo muda para essa formação: as categorias pedagógicas e as categorias práticas. A primeira de uma dessas categorias, e o segundo aspecto a ser mencionado, nesse sentido, é a forma organizacional.

O segundo é a *forma organizacional da divisão do trabalho docente*, que se assume numa forma burocratizada alinhada à sociedade industrial e sua forma de vida como *vida administrada*. Ser polivalente, nesse aspecto, próprio do pensamento industrial pervagando o pensamento educacional, significa que o ritmo e o tempo da escola são outros. A gestão do tempo é crítica; a assunção de papéis e tarefas é crucial; as tecnologias do saber se tornam móveis; o professor é *um* e é *múltiplo*. O seu próprio aprendizado deve se efetuar de forma

rápida e contínua, é *programático*, realiza a ordem do dia. A forma organizacional é ditada pelo próximo aspecto, emergente do contexto *desenvolvimentista*.

O próximo aspecto, o Desenvolvimentismo, embebe a formação docente numa proporção semelhante à educação a ser oferecida aos(às) jovens secundaristas, por suas promessas e suas ambiguidades, sob um novo denominador, na verdade na sua contradição histórica capital-intensivo x trabalho-intensivo, uma roupagem desenvolvimentista para a conhecida contradição capital x trabalho na versão materialista. Em outros termos, a formação docente reproduz a tendência da fórmula desenvolvimentista: “os países subdesenvolvidos devem concentrar seu esforço industrial nos setores trabalho-intensivos e não nos setores capital-intensivos” (Bresser-Pereira, 2003, p. 151). Na medida em que se apresenta como conteúdo programático, o indicador social da Educação mimetiza o pensamento industrial em termos de comprimir o tempo e auferir eficácia com um mínimo de custos.

O aspecto da tecnologia; o meio e a mediação instrumental que poderiam fazer a diferença entre o mais e o menos, em termos de desenvolvimento, se anunciam como o desiderato da escola polivalente, como se a revolução dos/nos meios pudesse alavancar a revolução dos fins. Aspecto crítico entre o capital e o trabalho, porque se distende, estira-se entre a *posse dos meios* de produção e os *modos de saber e usar esses meios*. A técnica-tecnologia é definidora do perfil do professor na sociedade industrial. Não se trata de uma associação direta com a divisão do trabalho social *por dentro da fábrica*, mas da tensão que provoca no *estado de conhecimento* nessa sociedade e na forma como esse conhecimento circula nessa sociedade, que de outra forma passa tanto pelo aprendizado na/pela fábrica, quanto na/pela escola: entender, saber usar, aplicar a técnica-tecnologia é subsumido como um problema escolar e, nesse sentido, um conteúdo demandado pela profissão docente.

Não há dúvida de que devemos nos lembrar constantemente, contra todas as formas de *determinismo tecnológico*, que as potencialidades oferecidas pela lógica relativamente autônoma do desenvolvimento científico somente podem entrar na existência social como *técnicas* – e intervir, quando for o caso, como motores de mudança econômica e social – apenas na medida em que os seus efeitos econômicos e sociais *pareçam estar em conformidade com os interesses dos detentores do poder econômico*, ou seja, que possam contribuir para a *exploração máxima do capital dentro dos limites da reprodução das condições sociais de dominação necessárias para sacar os lucros*. O fato é que, como resultado de uma longa série de *escolhas sociais apresentadas na forma de um conjunto de necessidades técnicas*, o patrimônio tecnológico tende a se tornar um verdadeiro *destino social* que exclui não apenas certas possibilidades ainda no reino do possível, mas a possibilidade real de excluir

muitas das possibilidades já realizadas (Bourdieu, 1980, p. 13, tradução livre, itálicos meus)<sup>78</sup>.

A modelagem industrial no caso brasileiro não empurra as forças produtivas nacionais para a fronteira tecnológica no Brasil porque a terminalidade do Ensino Médio aqui praticado não foi acompanhada pelo incremento em evolução tecnológica como nos casos dos países anglófonos. Isso reforça a tese do capitalismo periférico dependente no Sul Global; a asserção periclitante de Bresser-Pereira e o Novo Desenvolvimentismo; as escolhas da educação na “revolução” e o “atraso” no desenvolvimento; a formação de uma mão de obra estagnada frente à escada tecnológica do capitalismo dos anos 1970; para a formação de professores no programa do Premem: a falta de professores polivalentes para uma escola polivalente; os resultados sociais da reforma do ensino de segundo grau de 1971: a escola compreensiva e comum posta em prática na Inglaterra pelo Partido Trabalhista de tez progressista, e a escola polivalente num Brasil ditatorial que pensa a escola para formação do trabalho massificado, unidimensional.

O aspecto do futuro. Algo que mereceria mais atenção; palavra com a qual me deparei recorrentemente nas fontes, e com minhas marcações enfáticas chamei a atenção do leitor: *futuro*. O intrigante futuro, o que o futuro faz em relatórios, programas, pareceres, estatísticas, diagnósticos? O legislador, o governante, o planejador e seu compulsivo desejo de domar o futuro. Entre tantos termos recorrentes sujeitos aos *usos* nas fontes, o *uso* do futuro é o que mais me inquieta: o *uso* semântico e a *apropriação política do uso*; o uso sobre a incerteza do futuro; a demarcação do futuro num determinado projeto político de sociedade; o futuro dos jovens secundaristas; o futuro do professor do ensino médio: vai ter trabalho, vai ter salário, vai ter escola... Algo de imediato, preocupações temporais cotidianas, nada semelhante à pergunta rebuscada se *há futuro no/para o Desenvolvimento*. Menos o que se faz para *programar* o futuro, mas numa relação inversa na qual o *futuro faz*: mobiliza as pessoas, governos, cientistas no hoje. O futuro então se me aparece como um mobilizador do presente, por isto é tão *presente* nas fontes. Como objeto sociológico nos atos de fala oficiais, não é o lugar da espera e da esperança, mas uma categoria discricionária com a qual se faz possível *trabalhar o presente*. O

---

<sup>78</sup> Sans doute faut-il sans cesse rappeler, contre toute les formes de déterminisme technologique, que les potentialités offertes par la logique relativement autonome du développement scientifique ne peuvent advenir à existence sociale en tant que techniques – et intervenir, le cas échéant, comme moteurs du changement économique et social – que pour autant que leurs effets économiques et sociaux paraissent conformes aux intérêts des détenteurs du pouvoir économique, c'est-à-dire propres à contribuer à mise en valeur maximum du capital dans les limites de la reproduction des conditions sociales de la domination nécessaire au prélèvement des Profits. Il reste que, en tant qu'aboutissement d'une long série de choix sociaux que se présente sous la forme d'un ensemble de nécessités techniques, l'héritage technologique tend à devenir un véritable destin social, qui exclut non seulement certains possible encore à l'état de possible mais la possibilité réelle d'exclure nombre des possibles déjà réalisés (Bourdieu, 1980, p. 13).

futuro (categoria discricionária) molda o presente – “cada época sonha a seguinte” (Benjamin cita Michelet).

Cada época sonha não apenas a próxima, mas ao sonhar, esforça-se em despertar. Traz em si mesma o seu próprio fim e o desenvolve – como Hegel já o reconheceu – com astúcia. Há muito tempo que os primeiros monumentos da burguesia começaram a desmoronar, mas nós reconhecemos pela primeira vez como estavam destinados a isso desde o início (Benjamin, 2018, p. 1483).

O futuro, *sonho presente* benjaminiano nessa enigmática passagem com matiz hegeliana, nas mãos do pacto burocrático-autoritário (essa última citação é precedida de uma pequena sentença solta: “*Haussman tenta reforçar sua ditadura...*”), se interpõe como medida antibarricadas para a *sonhada* sociedade anticomunista no delírio do golpe de 1964. A bizarra correspondência do Premem, que “traz em si mesmo o seu próprio fim e o desenvolve” por dentro do modelo desenvolvimentista, não deixa de ser irônica: o futuro violenta o presente para conformá-lo numa sociedade imaginada.

O aspecto dialético universalidade-particularidade. Um caso exemplar, o de Santa Catarina, com o efeito *perlocutório*<sup>79</sup> na resposta dos agentes na esfera estadual diante do Premem. O curso oferecido pela UFSC entre os anos de 1971 e 1972 começa com 95 professores e termina com 85 (UFSC, 1972); nos seus cursos regulares, a UFSC e a Udesc juntas conseguiriam graduar duzentas pessoas para os postos de trabalho das salas de aula dos anos finais do ensino de primeiro grau e todo o segundo grau. A previsão era a de cerca de seiscentas vagas à disposição no estado; caso as escolas integradas e centros interescolares até o ano de 1980 fossem levados a cabo, esse número se multiplicaria. O tipo paradigmático do estado de Santa Catarina auxilia a visualizar a multiplicidade na universalidade do fenômeno Premem. Planejado para ser um programa de alcance nacional, elege primeiramente alguns estados. Na corrida para granjear os investimentos da agência internacional no apagar das luzes da concepção inicial do programa, o estado de Santa Catarina se apressa para aderir e quando, por fim, o faz, o Programa e o Ensino Médio já são outros. Quando se inicia a formação de professores na concepção polivalente, no meio do caminho tudo muda novamente em razão da reforma do ensino e da falência do projeto como um todo, que para atender à semiformação pensada para o ensino de primeiro grau e ao enxugamento numérico dos candidatos ao ensino de segundo grau, com a consequente diminuição de candidatos ao Ensino Superior, o que

---

<sup>79</sup> Acto Perlocutório: Termo usado na teoria dos actos de fala para designar as consequências ou efeitos que os actos ilocutórios têm nas ações, pensamentos e crenças dos alocutórios. O termo foi primeiro usado por Austin, a partir de uma classificação que considera ainda as noções de acto locutório e de acto ilocutório. Na teorização de Searle o termo é, no entanto, contrastado com as noções de acto de enunciação, acto proposicional e acto ilocutório. Verbetes. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=711>. Acesso em: 21 dez. 2023.

nasceu como escola polivalente em Santa Catarina torna-se uma escola básica a ser assistida por centros interescolares. Escrito dessa forma, o quadro se apresenta como uma simplificação tacanha de um processo complexo, mas verificável com maior detalhamento nas amostras das fontes trazidas à exposição. Isso não torna a crônica de Santa Catarina com o Premem menos anedótica; no entanto, de qualquer forma, verossímil.

Se amplio a escala da universalidade (em sendo possível este conceito *universal* caber no conceito de *escala*), as particularidades do caso de Santa Catarina e do Brasil vão mais longe. Levin (1978) faz uma reflexão importante a respeito do fenômeno da *comprehensivisation* da escola e da escolarização nas décadas desenvolvimentistas, ao que ele nomeia de o *dilema da escola compreensiva*. O grande dilema se situaria numa incompatibilidade, num conflito básico entre as duas funções da escola abrangente: promover igualdade e oportunidades por meio da democratização de um *ensino comum e reproduzir mão-de-obra* simultaneamente, num meio social no qual as necessidades de *reprodução capitalista caracteristicamente exigem resultados educacionais desiguais*, “enquanto a ideologia do sistema educacional *inspira expectativas e políticas de maior igualdade e expansão da escolaridade para satisfazer as aspirações de mobilidade social*” (Levin, 1978, p. 436, tradução livre, itálicos meus).

Bresser-Pereira (2003) há pouco anunciava o *dualismo estrutural* como uma das barreiras ao desenvolvimento brasileiro na década de 1970. Levin (1978) aponta para algo semelhante: a filosofia da escola compreensiva/polivalente simula educar igualmente a desiguais. O dualismo estrutural a que se refere Bresser-Pereira é a divisão em dois mundos: concentração de renda nas mãos de poucos, diluição de renda entre muitos, na qual a escola polivalente *trai* a vocação da escola tradicional do Ocidente naquilo que até então essa escola fazia de melhor: manter separados esses dois mundos. Por motivos *que se encontram*, esses dois extremos *não querem se encontrar* na escola polivalente brasileira. Em qualquer dos casos, essa escola se parece com uma *escola que prepara para o trabalho*: os mais ricos não a querem porque enxergam nela uma mobilidade para baixo; os mais pobres não a querem porque não enxergam nela mobilidade alguma.

“O dilema é que reformas como a da escola secundária abrangente dão grande ênfase ao *aumento da oportunidade individual sem abordar as desigualdades estruturais para as quais as escolas preparam seus alunos*”<sup>80</sup> (Levin, 1978, p. 449, tradução livre, itálicos meus). Socialmente, a concepção da polivalência procura promover um efeito de neutralização que,

---

<sup>80</sup> The dilemma is that reforms like that of the comprehensive secondary school place a great emphasis on increasing individual opportunity without addressing the structural inequalities for which the schools prepare their students (Levin, 1978, p. 449).

sob certo aspecto, reproduz a dinâmica da sociedade estadunidense em tradicionalmente não tematizar os conflitos de classe; algo que torna funcional o culto ao individualismo como uma via de mão dupla: se o êxito é individual, a *responsabilidade* sobre o fracasso também o é. No caso brasileiro, as classes média e alta olham para a escola polivalente e pensam: eu não quero o trabalho; a classe trabalhadora olha e pensa: eu quero o ensino propedêutico.

A terceira função da escola polivalente, em complemento ao raciocínio de Levin, seria o de *neutralizar a luta de classes na/pela escola* para criar as situações político-pedagógicas nas quais professores(as) e alunos(as) do Ensino Médio fossem reprodutores do *ponto de vista da educação na revolução*. A propaganda do pacto burocrático-autoritário então tenta vender para as classes média e alta a imagem da escola propedêutica; para a classe trabalhadora, a imagem da escola que prepara para o trabalho. Todavia, essa propaganda não contava com as *expectativas* sociais em torno dessa instituição: a escola e a escolarização.

Mas essas reformas ainda têm consequências para a mudança social, embora não necessariamente os tipos de mudanças que foram *idealizadas*. *Os jovens que buscam mais educação tendem a aumentar suas aspirações profissionais de forma proporcional*. Além disso, as próprias reformas educacionais criam a ilusão de que maiores oportunidades no ensino superior estarão de fato disponíveis para a grande maioria dos alunos. Tanto na dimensão educacional quanto na ocupacional, as *expectativas crescentes dos alunos oriundos da classe trabalhadora* excederão as oportunidades das pessoas com essas origens. Em grande parte, essas *expectativas frustradas* aumentarão o nível de consciência de classe entre esses alunos com relação à origem das desigualdades. Em vez de se concentrarem em soluções para escolas desiguais, passarão a encontrar as causas da desigualdade nas relações desiguais do capitalismo monopolista e seus suportes burocrático-estatais, já que mesmo muitos graduados qualificados procedentes dessas origens não conseguirão encontrar empregos compatíveis a seus níveis de escolaridade (Levin, 1978, p. 450, tradução livre, itálicos meus)<sup>81</sup>.

Nas conclusões de Levin, a incompatibilidade do modelo escolar compreensivo com as desigualdades da forma de vida capitalista, por meio da *canalização* das frustrações dos estudantes em relação às suas expectativas, levaria à *conscientização da classe trabalhadora*. O texto do autor é de 1978. Após esses anos de distância entre o texto e a migração do *capitalismo monopolista* para o *capitalismo financeiro* no século XXI, as expectativas do autor

---

<sup>81</sup> But such reforms still have consequences for social change, although not necessarily the types of changes that were anticipated. Youth who pursue more education tend to increase their occupational aspirations commensurately. Further, the educational reforms themselves create an illusion that greater opportunity in higher education will actually be available for the vast majority of students. On both educational and occupational dimensions, the rising expectations of students from working-class backgrounds will vastly exceed the possibilities for persons from those origins. To a large degree these dashed expectations will increase the level of class consciousness among such students with respect to where the inequalities originate. Instead of focusing on unequal schools, the culprit begins to appear to be the unequal relations of monopoly capitalism and its supportive state bureaucracies, since even many qualified graduates from these backgrounds will not be able to find jobs appropriate to their educational attainments (Levin, 1978, p. 450).

podem ter se visto frustradas, exatamente pelo fato de que a *consciência de classe* não chega antes da *experiência de classe*. Feito esse pequeno desvio quanto à ressalva da reflexão desse economista, os demais elementos do seu argumento, a meu ver, fazem sentido, principalmente a relação oportunidade x escolarização numa realidade onde as desigualdades sociais sejam definidoras. O dilema da *Comprehensive School* está bem colocado, e tem alguma correspondência com o caso brasileiro – o que me leva ao último aspecto desta conclusão: as expectativas.

Talvez porque se conectem com maior afinidade à questão do *futuro*, as expectativas sociais são outro aspecto importante a ser trazido para a conclusão desta tese. Diferentemente do termo *futuro*, o termo *expectativa* e seus equivalentes (sonho, desejo, aspiração) não são tão recorrentes nas fontes, de uma maneira geral. Entrementes, aparecem com alguma presença mais visível nas pesquisas relacionadas ao objeto, como nos casos de Leite (1972), Levin (1978), Castro (2005), Cunha (1998, 2014). O que torna este elemento importante a esta altura do texto é o fato de ele ter sido negligenciado, via de regra, pelo mandarinato educacional que circulou pelos corredores do pacto burocrático-autoritário no período que diz respeito à pesquisa. Se, por um lado, o Desenvolvimento e a Educação não podem esperar a *mudança de mentalidades* ou de *consciências*, o inverso disso também é legítimo. Entre a polivalência e o tecnicismo, foi possível detectar um denominador comum: as expectativas dos públicos, sejam as das classes média e alta como as das classes da base social, não se alteram.

Paul Willis (1991), no livro *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*, citado nesta tese, traz reflexões que se desviam das conclusões paradigmáticas encontradas nas análises educacionais correntes. Aqui me interessa a proximidade temporal na qual ele desenvolve a pesquisa que origina o livro, os anos de 1972 a 1975. Embora parta de uma prática metodológica diferente da abordagem desta tese, o sociólogo faz entrevistas, observação participante, discussão de grupo com jovens do sexo masculino da *high school* dos distritos operários da Inglaterra, enquanto aqui me debruço sobre fontes documentais. Por isso, o contraste pode ser, mais uma vez, enriquecedor; no seu trabalho, Willis localiza entre esses jovens estudantes da classe operária o que nomeia de *cultura contraescolar*. O capítulo final do livro tem um título sugestivo: “A manhã de segunda-feira e o milênio”. Entre outras conclusões a que chega na pesquisa com a *cultura contraescolar*, Willis detecta como aqueles jovens secundaristas encaram a escola não como um definidor do seu destino social. Eles se antecipam numa determinada cultura operária de chão de fábrica com a qual se identificam e reproduzem: *a escola não provê o acesso ao mundo do trabalho* (embora disponha de alguns serviços vocacionais), mas *é um lugar de passagem na qual exercitam*

*elementos da cultura informal do trabalhador local*. A fábrica lhes espera, estando a escola lá ou não!

Aonde quero chegar com essa comparação incompleta? Que em diferentes contextos as expectativas sociais flutuam em direções diferentes, ainda que sejam para atender a uma *ordem social competitiva* com algum grau de propósito semelhante. No caso presente, digo isto em relação à *escola secundária para o trabalho*. No Brasil, no recorte temporal aqui estudado, e em até algum momento recente, essas expectativas foram moldadas historicamente. Os anseios da classe média e das classes inferiores em relação à escolarização secundária na passagem dos anos 1960 para 1970 não foram criados naquele momento. É isso que demonstra Brian P. Owensby em *Intimate Ironies, modernity and the making of middle-class live in Brazil* (1999), ao descrever, num recorte de duração maior (entre os anos 1920 e 1950), a conformação de uma classe média brasileira anterior ao golpe de 1964.

A vida da classe média explorada nesse livro abrange a experiência de famílias chefiadas por empregados e profissionais letrados de colarinho branco, e, em menor grau, de trabalhadores autônomos, *que não estavam submetidos ao trabalho manual* e que em sua maioria eram esmagadoramente brancos ou pardos de pele clara. Eram contadores, bancários, guarda-livros, comerciantes, médicos, engenheiros, funcionários públicos, jornalistas, advogados, gerentes, oficiais militares, profissionais de escritório, vendedores, lojistas e supervisores [...] a classe média era composta por homens e mulheres que se haviam com uma renda módica e demandavam status de respeitabilidade, trabalhavam arduamente para obter as *credenciais educacionais* para demonstrarem diligentemente a seus patrões terem alcançado sucesso por seus próprios méritos, aspiravam aos postos profissionais mais prestigiados mas muitas vezes se contentavam com muito menos, às vezes se imaginavam amigos e colegas dos seus chefes e ainda exigiam deferência daqueles que estavam abaixo, insistiam em manter uma empregada doméstica e economizavam para que pudessem pagá-la, que consumiam bens manufaturados e se endividavam ao fazê-lo, permitiam que organizações profissionais falassem por eles mas se recusavam em se associar e pagar anuidades, dificilmente acreditam na política eleitoral e povoaram-se às margens da vida pública, *temiam as classes mais baixas e desconfiavam das elites e ainda esperavam que a moralidade pudesse ancorar a ordem social* (Owensby, 1999, p. 8-9, itálicos meus, tradução livre)<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> The middle-class lives explored in this book embrace the experience of the families headed by literate, white-collar, employees and professionals, and to a lesser extent the self-employed, who did not engage in manual labor and who were overwhelmingly White or light skinned. They were the accountants, bank clerks, bookkeepers, commercial employees, doctors, engineers, government functionaries, journalists, lawyers, managers, military officers, office professionals, salesman, shopkeepers, and supervisors... the middle-class consisted of men and women who worried about small incomes and demanded respectable status who worked hard to earn educational credentials so they might succeed on their own merits and still assiduously sought patrons, who aspired to prestigious professional positions and often settled for much less, who at times imagined themselves friends na colleagues to their bosses and still demanded deference from those below, who insisted o keeping a maid and scrimped so that they could afford to, who consumed manufaturected goods na went into debt doing so, who allowed professional organizations to speak for them an yet resisted becoming members, who struggled to believe in electoral politics and yet crowded the margins of public life, who feared the lower classes and distrusted elites and still hoped that morality could anchor the social order (Owensby, 1999, p. 8-9).

Owensby (1999) percorre nessa obra a configuração dessa classe média na era republicana recorrendo a representações literárias, periódicos, dados estatísticos, clássicos do pensamento social brasileiro e documentos oficiais. Interessa-me, em especial, o papel que desempenha a educação escolarizada nessa configuração, o que ele chama de *educational credentials* para as expectativas que estarão à vista da classe média do pacto burocrático-autoritário no período do governo militarizado. Por outro lado, como o demonstraram os diagnósticos de Leite (1972), Levin (1978), Castro (2005) e, Cunha (1998, 2014), tais expectativas são compartilhadas com as classes trabalhadoras, o que acredito ser um contraponto ou uma distinção em relação ao diagnóstico de Willis (1991) no contexto anglófono, por exemplo.

Owensby, em muitas passagens do seu livro, expõe claramente como o *feixe de expectativas* da classe média brasileira que se configura desde a organização estatal impressa pelo Estado Novo, pelos coortes das oligarquias locais em torno daquela modalidade republicana que pendula entre o patrimonialismo e a burocratização, procura se acomodar à *ordem social competitiva* no que ele nomeia de *modernização da sociedade*. Nos capítulos “Into the Middle of a Competitive Social Order, Shifting Hierarchies, Struggling and Aspiring” e “Apolitical Politics”, a relação entre as aspirações sociais e as credenciais escolares é apresentada como elemento para essa *formação moral* de uma classe que procura agir politicamente por dentro da sociedade brasileira, navegando por cima de valores como a meritocracia, o individualismo, o consumo e a defesa de valores domésticos *apolíticos*. O título escolar do Ensino Médio ou Superior, nesse caso, é tomado como o elemento de distinção entre os que labutam no trabalho braçal e os que “trabalham com o pensamento e o intelecto”.

Embora não fosse nova, essa sensibilidade era importante, pois fundamentava a diferenciação social entre os empregados que não trabalhavam como força braçal e os operários que se concentravam nas maiores cidades do Brasil [...] A frequência de tais exortações sugere que, para a maioria dos profissionais e empregados de colarinho branco, *o desejo de ser culto era, em boa medida, instrumental*. Dispostos a fazer com que suas associações pressionassem coletivamente pelo *status de culto, os indivíduos parecem ter perseguido esse ideal, na melhor das hipóteses, sem entusiasmo* [...] Ainda assim, a busca pelo trabalho não manual e o apelo da cultura, embora de qualidade suspeita, representavam critérios práticos de distinção através dos quais os colarinho-branco e engravatados podiam se reconhecer mutuamente na vida quotidiana pela maneira de se vestir, “boa aparência”, propriedade na fala e pela *escolaridade* [...] *Aspiravam* em ser conhecidos pelo seu “nível intelectual notavelmente elevado, com amplos conhecimentos gerais, boas maneiras e uma sólida base de cultura geral”, mas no respeito mútuo e no convívio social não excluía as sutis discriminações possibilitadas por uma atenção especial dada às *aquisições e credenciais culturais*. Os graduados na faculdade podiam olhar de cima para baixo para os que tinham apenas o ensino secundário, que podiam impor-se aos que não tinham terminado o ensino secundário, que podiam pelo menos saber-se superiores a um humilde escriturário com pouco mais do que o ensino primário, que podia

distinguir-se apenas dos trabalhadores braçais, embora ganhasse menos do que um artesão qualificado. O fio condutor desta experiência não era nem uma solidariedade orgânica nem uma luta coletiva comum, *mas um impulso individual para colocar o maior número possível de pessoas abaixo de si próprio* (Owensby, 1999, p. 46, 70, aspas do original, itálicos meus, tradução livre)<sup>83</sup>.

O autor insiste em chamar a atenção para o fato de que, sim, as urgências econômicas são importantes, mas elas não definem exclusivamente as afinidades educacionais da classe média. O *verniz cultural* é igualmente importante e perseguido. Nos relatos colhidos na documentação da época, Owensby encontra uma representação feita pela *intelligentsia burguesa*, da classe dos trabalhadores braçais como pessoas moralmente suspeitas, rudes, afetadas a vícios e desonestidade. A escolarização não somente garante o acesso a melhores postos de trabalho e salários, como produz um *saneamento moral* da sociedade. Nesse sentido, a educação se apresenta como o portal de acesso para absolutamente tudo: “*Education: gateway to everything*”. Até então, os pactos populistas da república favoreceriam, a despeito de alguma superveniência verticalizada sobre algumas camadas organizadas dos trabalhadores, a exemplo do que realizara Vargas em seus governos com os sindicatos, a organização das classes inferiores em torno de algumas causas e direitos. As frações e coortes da classe média vagaram num limbo político até o golpe de 1964. A suposta superioridade moral da classe média nesse momento não se sobrepunha apenas à sua classe antagônica historicamente conhecida – os trabalhadores braçais –, mas à classe política. Fundada sobre valores domésticos, meritocráticos, individualistas, essa classe média “ressentida” se organiza corporativamente para auferir socialmente os efeitos políticos sem se vincular ou usar os anagramas políticos em suas ações:

Entre os educadores, esta missão foi por vezes caracterizada em termos de "preparação das classes médias" para a cidadania, liderança e papéis produtivos numa sociedade democrática [...] Os professores deviam também assegurar aos alunos a preparação moral e a formação do carácter, mais necessárias do que nunca para um serviço público organizado em torno de princípios de mérito [...] Os professores do ensino

---

<sup>83</sup> While hardly new, this sensibility was newly important, for it grounded social differentiation between the nonmanual employees and industrial workers who were concentrated in Brazil's largest cities... The frequency of such exhortations suggest for most collar-and-tie professional and employees the desire to be culto was in good measure instrumental. Willing to have their associations push for culto status collectively, individual appear to have pursued the ideal halfheartedly at best... Still, nonmanual work and the claim to culture, though coarse, represented practical criteria of distinction by which collar-and-tie people could recognize one another everyday life through manner of dresser, “overall appearance”, proper speech, and schooling... They might aspire to be know for their “notably high mental level, with broad general knowledge, good manners, and a solid base of general culture”, but mutual respect and social mingling did not preclude the fine discriminations made possible by close attention to cultural acquirements and credentials. Faculdade graduates could look down their noses at those with only secondary-schools education, who might lord it over those who had not finished secondary school, who could at least know themselves superior to humble clerk with barely more than primary education, who could distinguish himself only for manual workers, though he might earn less than a skilled craftsman. The common thread of this experience was neither an organic solidarity nor a shared struggle, but an individual drive to put as many people below oneself as possible (Owensby, 1999, p. 46, 70).

secundário deviam formar o carácter e desenvolver os talentos daqueles que se tornariam a próxima geração de profissionais de colarinhos-brancos, engravatados e funcionários públicos [...] *A competência técnica passou a ser representada como uma forma de homens e mulheres da classe média contribuírem para o progresso nacional e a paz social* (Owensby, 1999, p. 210, 233, aspas do original, itálicos meus, tradução livre)<sup>84</sup>.

De posse desse “ressentimento” e dos valores construídos nas décadas que antecedem o fenômeno do Premem e da Escola Polivalente, a classe média do final dos anos 1960 ao lado da corporação militar põe em ação, sob o verniz da neutralidade técnica, a realização das suas aspirações reprimidas. As urgências econômicas do projeto desenvolvimentista e o risco da desvalorização das credenciais escolares planejadas por dentro desse projeto obrigam pouco tempo depois essa classe média a recuar tanto do modelo da escola abrangente quanto da escola tecnicista, porque ambas traem a promessa de mobilidade social associada ao ensino secundário clássico das décadas anteriores, do ensino médio da LDBEN de 1960 e da provisão dos recursos escolares oferecidos pelo ensino propedêutico para o ingresso à credencial *par excellence* – a graduação no ensino superior. A solução final foi dada por aquilo que Cunha (2014) nomeou de *a reforma da reforma* com a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

Os diagnósticos, no entanto, trazem que a busca por tais *credenciais* transcende a condição classe. Um dos bastiões da luta pela democratização dos ensinos Médio e Superior, concomitante às reformas impostas à ocasião, será representado nos movimentos estudantis secundaristas e universitários – esse *monstro jurídico-político* (Braghini, 2015, p. 97-99), cujo lema será *mais verbas e mais vagas* (Cunha, 1980, 1985, 1998, 2000, 2014). Reputo à capacidade da escola e da escolarização mobilizar as *expectativas* sociais, em razão da potência histórica que essa instituição assumiu onde foi erguida:

[...] têm autonomia e lógica próprias: autonomia, uma vez que as escolas são uma forma institucional antiga – o desenvolvimento capitalista não as inventou; lógica, uma vez que a tradição acadêmica herdada do passado serve como um poderoso contrapeso para as demandas profissionalizantes dos estudantes e das exigências dos empregadores (Carl, 2012, p. 628-629).

Reforço: autonomia e lógica *relativas*, porque desde que assumimos um ponto de vista no espaço social, esse ponto de vista é relativizável. Não reduzo a Sociedade à

---

<sup>84</sup> Among educators this mission was at times characterized in terms of “preparing the middle classes” for citizenship, leadership, and productive roles in a democracy society”... Teachers were also to ensure students moral preparation and character formation, more necessary than ever for public service organized around principles of merit... Secondary-school teachers were to form the characters and develop the talents of those who would become the next generation of collar-and-tie professionals and public functionaries... Technical competence came to be represented as one way middle-class men and women might contribute to national progress na social peace (Owensby, 1999, p. 210, 233).

Escola/Escolarização; digo que ambas as realidades são mutuamente permeáveis. A Sociedade faz algo na/com/pela Escola. A Escola faz algo na/com/pela sociedade, inclusive naquilo que significam as disputas/lutas sociais. A Escola é objeto e fonte de expectativas, e talvez seja essa característica que, enfim, a torne *polivalente*.

## REFERÊNCIAS

ABRAMS, Meyer Howard. **Doing things with texts**. Essays in Criticism and Critical Theory. New York: WW Norton & Company, 1989.

ABREU, Jayme. Ginásio Orientado para o Trabalho (Ginásio Polivalente): teoria e prática desse ginásio. In. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3. **Anais [...]**. Salvador, 1967. [S.l.]: MEC/INEP, 1968. p. 150-157. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002590.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

ABREU, Jayme; CUNHA, Nádia. Classes Secundárias Experimentais: balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. n. 91, v. 40, p. 90-151, jul.-set. 1963. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/473>. Acesso em: 01 mar. 2022.

ACERVO Iconográfico. Fotografias. São José: Arquivo Público de Santa Catarina, [19–] Disponível em: <https://200.19.215.26/index.php/acervo-iconografico>. Acesso em: 01 nov. 2023.

ACTO ILOCUCIONÁRIO. In. Dicionário de termos linguísticos. Lisboa: Instituto de Linguística e Teoria Computacional, [20–?]. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=695>. Acesso em: 11 set. 2022.

ACTO PERLOCUTÓRIO. In. Dicionário de termos linguísticos. Lisboa: Instituto de Linguística e Teoria Computacional, [20–?]. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=711>. Acesso em: 21 dez. 2023.

ADORNO Theodor W.; BENJAMIN, Walter. **Correspondência 1928-1940**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Unesp, 2012.

ADORNO, Theodor W. **Sobre sujeito e objeto**. S.l.: [s.n.], 1969. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/adorno/1969/06/sobre.htm>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ADORNO, Theodor. **Introdução à sociologia** (1968). Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: UNESP, 2008.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio\\_alves\\_beaba\\_mec\\_usaid.pdf](http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf). Acesso em: 21 jul. 2023.

AMADO, Gildásio. **Educação média e fundamental**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1973.

AMADO, Gildásio. Relatório do professor Gildásio Amado sobre as reformas da educação na França e na Inglaterra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 60 p. 159-197, out.-dez. 1955. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/449/86>. Acesso em: 04 de set. 2022.

AMADO, Gildásio. Estudos e debates: ginásio moderno, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 93, p.17-30. jan-mar, 1964. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/475/113> Acesso em 20 fev. 2024.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. Rio de Janeiro: IBGE, v. 32, 1971. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_1971.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1971.pdf). Acesso em: 17 jul. 2023.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. Rio de Janeiro: IBGE, v. 33, 1972. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_1972.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1972.pdf). Acesso em: 17 jul. 2023.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. Rio de Janeiro: IBGE, v. 40, 1979. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_1979.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1979.pdf). Acesso em: 17 jul. 2023.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Coordenadoria de documentação e informações. CODI-UNIPER\_m0647p01, [1964]. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/5/a/6/5a6a4ad1558d914ccde31defe11f2792e61d56e621e4e2eda2db0c0aaf10c67a/CODI-UNIPER\\_m0647p01\\_MinisterioDaEducacaoECulturaDiretoriaDoEnsinoSecundario.PDF](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/5/a/6/5a6a4ad1558d914ccde31defe11f2792e61d56e621e4e2eda2db0c0aaf10c67a/CODI-UNIPER_m0647p01_MinisterioDaEducacaoECulturaDiretoriaDoEnsinoSecundario.PDF). Acesso em: 09 fev. 2022.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Relatórios Mensais das Unidades da CODIE. CODI-UNIPER\_m0144p01, [19-]. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/5/3/b/53bd99fccf4eb8623c930524077bd7ec97bea51488494b7e3824a6e49e10b1d3/CODI-UNIPER\\_m0144p01\\_CurriculoEscolaPolitvante\\_.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/5/3/b/53bd99fccf4eb8623c930524077bd7ec97bea51488494b7e3824a6e49e10b1d3/CODI-UNIPER_m0144p01_CurriculoEscolaPolitvante_.pdf). Acesso em: 29 out. 2023.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Coordenadoria de Documentação e Informações, CODI-UNIPER\_m0105p01, [19-]. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/b/7/c/b7cd17a7222102c46a3f5a7f16acecb42027653ba5ceeb6850866913dd065442/CODI-UNIPER\\_m0105p01\\_DocumentoBaseSubProgramaDosEstadosParticipantes\\_ColegioPolivale nte\\_.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/b/7/c/b7cd17a7222102c46a3f5a7f16acecb42027653ba5ceeb6850866913dd065442/CODI-UNIPER_m0105p01_DocumentoBaseSubProgramaDosEstadosParticipantes_ColegioPolivale nte_.pdf). Acesso em: 14 jul. 2023.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Coordenadoria de documentação e informações. CODI-UNIPER\_m0525p01. [1968?]. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t->

2/9/c/e/9ce03911b41853d73daec5dc1fd82fbb4d4645b4beb7b02d5168a81d5136f598/CODI-UNIPER\_m0525p01\_AEducacaoNaRevolucao.pdf. Acesso em: 09 fev. 2022.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Coordenadoria de Documentação e Informações. CODI-UNIPER\_m1160p01, 1970. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/3/3/d/33d9a4f01004c84351d0077bbf2edba5ab639d8fd75665fad05eb181de49fb6c/CODI-UNIPER\\_m1160p01\\_PlanejamentoSetorialRegiaoSulProjetosPrioritarios\\_1970\\_1973.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/3/3/d/33d9a4f01004c84351d0077bbf2edba5ab639d8fd75665fad05eb181de49fb6c/CODI-UNIPER_m1160p01_PlanejamentoSetorialRegiaoSulProjetosPrioritarios_1970_1973.pdf). Acesso em: 14 jul. 2023.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Acordo de Empréstimo entre a República Federativa do Brasil e os EUA e Recortes de Jornais sobre o Professor Carlos Pasquale, CBPE\_m178p01, 1971. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/3/6/6/36698b2f6cb202d3ed4012fb113e271ada6a696b11bfa5886f5c6727e79b14e1/CBPE\\_m178p01\\_AcordoDeEmprestimoEntreAREpublicaFederativaDoBrasileosEstadosUnidosDaAmericaDestinadoAoEnsinoFundamentaleM\\_dio\\_CarlosPasquale\\_1971.PDF](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/3/6/6/36698b2f6cb202d3ed4012fb113e271ada6a696b11bfa5886f5c6727e79b14e1/CBPE_m178p01_AcordoDeEmprestimoEntreAREpublicaFederativaDoBrasileosEstadosUnidosDaAmericaDestinadoAoEnsinoFundamentaleM_dio_CarlosPasquale_1971.PDF). Acesso em: 14 jul. 2023.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação, CEOSE-CROSE\_m035p01, 1967. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/3/8/4/384836f5daa72bb6a075402940000fc0db0c6e46f001dec6293a4c3f563cac7f/CEOSE-CROSE\\_m035p01\\_FaculdadeDeEducacaoFlorianopolisConteudoDeUmPlanoEstadualDeEducacao\\_1967.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/3/8/4/384836f5daa72bb6a075402940000fc0db0c6e46f001dec6293a4c3f563cac7f/CEOSE-CROSE_m035p01_FaculdadeDeEducacaoFlorianopolisConteudoDeUmPlanoEstadualDeEducacao_1967.pdf). Acesso em: 27 out. 2023.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação, CEOSE-CROSE\_m055p01, 1967. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/5/0/a/50afad78722a8a3715f1e0dc1d2741faaa07a9a0e7acd6621f5a940efd5219c6/CEOSE-CROSE\\_m055p01\\_RecomendacoesSobreOrganizacaoAdministrativaDosSistemasDePlanejamentoEducacionalEstadoSantaCatarina\\_1967-.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/5/0/a/50afad78722a8a3715f1e0dc1d2741faaa07a9a0e7acd6621f5a940efd5219c6/CEOSE-CROSE_m055p01_RecomendacoesSobreOrganizacaoAdministrativaDosSistemasDePlanejamentoEducacionalEstadoSantaCatarina_1967-.pdf). Acesso em: 17 jul. 2023.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, CBPE\_m238p03, 1967. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/c/b/acb866c18e872bebb4f9932661d4580abcc940b88c451c7e525b67c39d1f3f4c/CBPE\\_m238p03\\_DiretrizesParaEducacaoEmSantaCatarina\\_1967\\_.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/a/c/b/acb866c18e872bebb4f9932661d4580abcc940b88c451c7e525b67c39d1f3f4c/CBPE_m238p03_DiretrizesParaEducacaoEmSantaCatarina_1967_.pdf). Acesso em: 27 out. 2023.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Coordenadoria de Documentação e Informações, CODI-UNIPER\_m0524p05, 1968. Disponível em:

[http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/b/f/0/bf043c76e32b75bc358f1c9261442c7fa6834d0d9acf95c908b1983a17cdc79b/CODI-UNIPER\\_m0524p05\\_ANovaEscolaMediaEUmMelhorCriterioDePromocao\\_1968.PDF](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/b/f/0/bf043c76e32b75bc358f1c9261442c7fa6834d0d9acf95c908b1983a17cdc79b/CODI-UNIPER_m0524p05_ANovaEscolaMediaEUmMelhorCriterioDePromocao_1968.PDF)  
Acesso em: 14 jul. 2023.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Coordenadora de Documentação e Informações, CODI-UNIPER\_m1143p01, 1969. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/f/f/9/ff9a921f0507d4e5df9f9a75ab71ac214109ec7288b0127ca6f482188626a824/CODI-UNIPER\\_m1143p01\\_RelatorioFinalDaReformaDoEnsinoMedioePrimario\\_1969-c.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/f/f/9/ff9a921f0507d4e5df9f9a75ab71ac214109ec7288b0127ca6f482188626a824/CODI-UNIPER_m1143p01_RelatorioFinalDaReformaDoEnsinoMedioePrimario_1969-c.pdf). Acesso em: 09 fev. 2022.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Coordenadoria de Documentação e Informações, CODI\_m065p01, [19-?]. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/c/3/5/c354f73d62c8aeb80135c4c8326151209ced292582bfbae04ff8fbc71d6409d7/CODI\\_m065p01\\_ApresentaProjecoesBaseadasNosDadosLevantadosPelaComissaoDePlanejamentoETrabalhoDoDrJacquesTorfs\\_.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/c/3/5/c354f73d62c8aeb80135c4c8326151209ced292582bfbae04ff8fbc71d6409d7/CODI_m065p01_ApresentaProjecoesBaseadasNosDadosLevantadosPelaComissaoDePlanejamentoETrabalhoDoDrJacquesTorfs_.pdf). Acesso em: 07 set. 2022.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação, CEOSE-CROSE\_m007p02, 1969. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/2/d/0/2d00da4ae10d7662854316915d7bbd7e8b033c50478ff935de08c2a00c9ebd13/CEOSE-CROSE\\_m007p02\\_ProjetoDoDiagnosticoDeRecursosHumanosDaRegiaoSul\\_1969.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/2/d/0/2d00da4ae10d7662854316915d7bbd7e8b033c50478ff935de08c2a00c9ebd13/CEOSE-CROSE_m007p02_ProjetoDoDiagnosticoDeRecursosHumanosDaRegiaoSul_1969.pdf). Acesso em: 14 jul. 2023.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Coordenadoria de Documentação e Informações, CODI\_m069p01, 1967. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/7/f/7/7f70b7f59aeab25db7d15aebb7bbb59f0bd8f5b3960a0a1f3652708adc84a3de/CODI\\_m069p01\\_PropostaParaDesenvolvimentoEducacaoEmGeral.PDF](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/7/f/7/7f70b7f59aeab25db7d15aebb7bbb59f0bd8f5b3960a0a1f3652708adc84a3de/CODI_m069p01_PropostaParaDesenvolvimentoEducacaoEmGeral.PDF). Acesso em: 12 jul. 2023.

ARQUIVO HISTÓRICO DO INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Coordenadoria de Documentação e Informações. CBPE\_m219p01, 1972. Disponível em: [http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/3/6/7/3672239593045f9b6cf8d74db9690c17c98f04f165e1bf45ac8a46e41736e0fe/CBPE\\_m219p01\\_RelatorioParticipacaoReuniaoPromovidaPeloINEPparaEstudoProgramacaoPesquisas\\_1972\\_1973.pdf](http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t-2/3/6/7/3672239593045f9b6cf8d74db9690c17c98f04f165e1bf45ac8a46e41736e0fe/CBPE_m219p01_RelatorioParticipacaoReuniaoPromovidaPeloINEPparaEstudoProgramacaoPesquisas_1972_1973.pdf). Acesso em: 12 jul. 2023.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais**. QL0. CUR 28. 1968. Disponível em:

[http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/BR\\_RJANRIO\\_QL/0/CUR/0028/BR\\_RJANRIO\\_QL\\_0\\_CUR\\_0028\\_d0001de0001.pdf](http://imagem.sian.an.gov.br/acervo/derivadas/BR_RJANRIO_QL/0/CUR/0028/BR_RJANRIO_QL_0_CUR_0028_d0001de0001.pdf) Acesso em 15 dez. 2023.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Decreto n. SE 31-12-1969/8828. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (PEE). **Diário Oficial**. [S.l.], ano 37, n. 9026, ju. 1970. Disponível em: [https://200.19.215.26/uploads/r/arquivo-publico-do-estado-de-santa-catarina-apesc/c/4/3/c431f8f15ac1d1ef013d67b483fde17a3a5209f44e900e9db408969c91f93579/57a2c1e1-5d20-47d7-bf27-f9e755301ac2-29111-DOE\\_9026\\_25\\_06\\_1970\\_13F\\_DJ\\_3015\\_03F.pdf](https://200.19.215.26/uploads/r/arquivo-publico-do-estado-de-santa-catarina-apesc/c/4/3/c431f8f15ac1d1ef013d67b483fde17a3a5209f44e900e9db408969c91f93579/57a2c1e1-5d20-47d7-bf27-f9e755301ac2-29111-DOE_9026_25_06_1970_13F_DJ_3015_03F.pdf) Acesso em 31 out. 2023.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. (Originalmente publicado em 1962)

BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de direito do trabalho**. 3. ed. São Paulo: LTr, 2007.

BENJAMIN, Walter A tarefa do tradutor. In: BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem** (1915-1921) São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011 p. 101-119.

BENJAMIN, Walter **Escritos sobre mito e linguagem** (1915-1921). Tradução Susana Kampff Lages, Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011.

BENJAMIN, Walter O narrador. In: BENJAMIN, Walter **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literária e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221 (Obras Escolhidas, v.1)

BENJAMIN, Walter **Passagens**. São Paulo; Belo Horizonte: EdUFMG, 2018.

BENJAMIN, Walter Problemas da sociologia da linguagem. In: BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Antropos, 1992.

BENJAMIN, Walter Sobre a linguagem em geral e a linguagem dos homens. In: BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura**: (filosofia, teoria e crítica) Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BENJAMIN, Walter Teoria do conhecimento: teoria do progresso. In: WALTER, Benjamin. **Passagens**, Belo Horizonte: EdUFMG, 2018. v.2, p. 759-807.

BENJAMIN, Walter. Doutrina das semelhanças: sobre a faculdade mimética. In: BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura**: (filosofia, teoria e crítica). Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BILLERBECK, Klaus. The Pearson Report - A critique. **Weltwirtschaftliches Archiv** [S.l.], v. 105, p. 133-162, 1970. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02708677> Acesso em: 26 out. 2023.

BIONDI, Pedro. Casos de corrupção da ditadura continuam a aparecer décadas após a redemocratização. **Brasil de Fato**. São Paulo, 24 de abr. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/24/casos-de-corrupcao-da-ditadura-continuam-a-aparecer-decadas-apos-a-redemocratizacao> Acesso em: 26 out2023.

BITTAR, Marisa. Buscando Gramsci na obra de Brian Simon. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 146-162, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/14964/10518> Acesso em: 07 set. 2022.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **Pesquisando a educação soviética nos Arquivos do Institute of Education/University College London (UCL)**. São Paulo: Amazon & Independently published, 2020. Kindle, (Coleção Escritos históricos educacionais Livro 14). E-book.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, v. 28, n.28, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 set. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: a crítica social do gosto**. Tradução Daniela Kern; Guilherme, F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Tradução Paulo Montero. São Paulo: Edusp, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do Campo Literário**. Tradução. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Tradução Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. Florianópolis: EdUFSC, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Le mort saisit le vif, Les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. Lyon, v. 32-33, p. 3-14, avril/juin 1980, Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_32\\_1\\_2077](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_32_1_2077) Acesso em: 21 dez. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France: (1989-92)**. Tradução Rosa de Freire Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BRAGHINI, Katya. **Juventude e pensamento conservador no Brasil**. São Paulo: EDUC; PUC-SP, 2015.

BRASIL **Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968.** Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-norma-pe.html> Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. Código Civil. **Quadro Comparativo 1916/2002.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70309/704509.pdf> Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953.** Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Brasília, DF: Câmara dos Deputados Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34638-17-novembro-1953-329109-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 61.647, de 7 de novembro de 1967.** Altera o art 8º do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Brasília, DF: Câmara dos Deputados Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61647-7-novembro-1967-402738-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968.** Provê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providências. Brasília DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63914-26-dezembro-1968-405261-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Prov%C3%AA%20sobre%20o%20Programa%20de,PREMEM\)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63914-26-dezembro-1968-405261-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Prov%C3%AA%20sobre%20o%20Programa%20de,PREMEM)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs) Acesso em 18 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970.** Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura Brasília, DF: Câmara dos Deputados Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66967-27-julho-1970-408779-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972.** Dispõe sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70067-26-janeiro-1972-418584-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 85431 de 01 de dezembro de 1980.** Dispõe sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN). Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/42902-dispue-sobre-o-programa-de-expansao-e-melhoria-do-ensino-premen.html> Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.360, de 20 de junho de 1939.** Estabelece as disposições padronizadoras para o núcleo das Repartições Centrais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1360-20-junho-1939-348677-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 301, de 28 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento da Fronteira Sudoeste, aprova o I Plano Diretor, extingue a Superintendência

do Plano de Valorização Econômica da Região da Fronteira Sudoeste do País, cria a Superintendência do Desenvolvimento da Fronteira Sudoeste - SUDESUL - e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0301.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0301.htm) Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969.** Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional (CENAFOR) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-616-9-junho-1969-374376-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8777-22-janeiro-1946-416416-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20registro%20definitivo,Minist%C3%A9ri%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sa%C3%BAde> Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 872, de 15 de Setembro de 1969.** Complementa disposições da Lei número 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0872.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0872.htm#art1) Acesso em: 14 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html> Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/111129.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111129.htm) Acesso: em 18 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968.** Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5537.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm) Acesso em: 14 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior:** (Acordo MEC/USAID). Rio de Janeiro: MEC, 1968. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002109.pdf> Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **II Plano Setorial de Educação e Cultura:** 1975-1979. Brasília: MEC 1976 Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me000656.pdf> Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Programa de melhoria e expansão do Ensino Médio:** Projeto Escola Jovem: síntese [Brasília, DF]: [MEC/SEMTEC], 2000 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf> Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. Plano decenal de desenvolvimento econômico e social. Rio de Janeiro: 1967. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/562935> Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. **Diretrizes de governo:** Programa Estratégico de Desenvolvimento [Rio de Janeiro]: [s.n.], 1967. Disponível em: [https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/777/17/1/Diretrizes%20de%20Governo%20Programa%20Estrat%C3%A9gico%20de%20Desenvolvimento%20Julho-1967\\_PDF\\_OCR%281%29.pdf](https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/777/17/1/Diretrizes%20de%20Governo%20Programa%20Estrat%C3%A9gico%20de%20Desenvolvimento%20Julho-1967_PDF_OCR%281%29.pdf) Acesso em: 14 de jul. 2023.

BRAZIL. **Education Sector Loan II.** Washington DC: Agency for International Development, 1970. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=cIM8AAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=cIM8AAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Acesso em: 17 ago. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos *et al.* **Principles of New Developmentalism** [São Paulo]: FGV/CND, 2016. Disponível em: <https://cnd.fgv.br/link-de-interesse> Acesso em: 15 dez. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Desenvolvimento e Crise no Brasil:** história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula 5 ed. São Paulo: Editora 34, 2003. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/books/desenvolvimento-e-crise-no-brasil-5a-edicao/00000-desenvolvimento-e-crise-no-brasil-5a-edicao.pdf> Acesso em: 15 dez. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Teoria do Novo Desenvolvimentismo. **Cadernos do Desenvolvimento.** Rio de Janeiro, v. 11, n19, jul.-dez. 2016, p. 145-165. Disponível em: [https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/teoria\\_novo-desenvolvimentista\\_0.pdf](https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/teoria_novo-desenvolvimentista_0.pdf) Acesso em: 15 dez. 2023.

BUARQUE, Daniel. Ditadura abafou apuração de corrupção dos anos 70, revelam documentos britânicos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 02 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/06/ditadura-abafou-apuracao-de-corrupcao-dos-anos-70-revelam-documentos-britanicos.shtml> Acesso em: 26 out. 2023.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANO, Wilson. (Des)industrialização e (sub)desenvolvimento. **Cadernos do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 15, jul.-dez. 2014, p. 139-174. Disponível em: <http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/viewFile/118/122> Acesso em: 16 dez. 2023.

CARAYON, Elza Marie Petruccelli. **A Educação para o trabalho no ensino de 1º grau**: em busca de sua gênese 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9567/000068132.pdf;A> Acesso em: 22 jul. 2023.

CARL, Jim. Industrialização e educação pública: coesão social e estratificação social. In COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; ULTERHALTER, Elaine (orgs). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília, DF: Unesco, Capes, 2012 p. 613-633. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217707> Acesso em: 07 ago. 2022.

CARVALHO, Celso. O simpósio "A educação que nos convém: o Ipes e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960". **EccoS: Revista Científica**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 369-385, jul.-dez., 2007. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v9i2.1088> Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1088> Acesso em: 15 dez. 2023.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação técnica**: a crônica de um casamento turbulento [S.l.: s.n.], 2005. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/5tecnico.pdf> Acesso em: 07 se. 2022.

CATERINA, Gianfranco. O papel da USAID, BIRD e BID durante o governo Castello Branco (1964-1967) In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 15, 2014, Niterói, RJ. **Anais [...]** [S.l.]: ANPHLAC, [201-]. Disponível em: <http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/Gianfranco%20Caterina.pdf> Acesso em: 17 ago. 2023.

CLASSES experimentais renovam o Ensino no país. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, ano 1960, ed. 11639(2), p. 9, 22 out. 1960, Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_04&Pesq=%22classes%20experimentais%22&pagfis=8125](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&Pesq=%22classes%20experimentais%22&pagfis=8125) Acesso em: 07 set. 2022.

COMPREHENSIVE School (1962) [S.l.]: Britain on Film, [20-?], vídeo (1:01 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ME4hAlkPejM&ab\\_channel=BFI](https://www.youtube.com/watch?v=ME4hAlkPejM&ab_channel=BFI) Acesso em: 23 mar. 2023.

CONFERÊNCIA Nacional aprovou recomendações. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, ano 1967, ed. 13636(1), 03 maio 1967 1ª Seção, p. 11. Disponível em:

[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_04&pesq=%22professores%20polivalentes%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=66012](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&pesq=%22professores%20polivalentes%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=66012) Acesso em: 07 set. 2022.

CONVÊNIOS vão garantir ginásios polivalentes. **O Estado**. Florianópolis, ano 1971, ed. 16784 (1), 19 dez. 1971, p. 2 Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=884120&pesq=%22PREMEM%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=108365> Acesso em 14 out. 2023

COPA, George H.; PEASE, Virginia H. **The Comprehensive High School: an historical perspective**. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education, 1992. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352520.pdf> Acesso em: 02 mar. 2022.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; ULTERHALTER, Elaine (orgs). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília, DF: Unesco, Capes, 2012 2 v. p. 613-633. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217707> Acesso em: 07 ago. 2022.

COX, C. B.; DYSON, A. E. “Letter to Members of Parliament”. **Critical Survey**, v. 4, n. 3, p. 1-15, 1969. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41553799> Acesso em: 19 fev. 2024.

CRUZ, Paulo Davidoff. As origens da dívida. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, 1(2), p. 41-46, set. 1984. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/XXqd5QNZkcqwwvrw3yZmFw/#> Acesso em: 15 dez. 2023.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros.; SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Revista HISTEDBR** Versão online, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1186–1204, 2017. Doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8645865> Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645863> Acesso em: 6 dez. 2023.

CUNHA, Diogo Silva da. Usos e Abusos da Cultura. Richard Hoggart e a Cultura Viva da Classe Trabalhadora. **Comunicação Pública**. versão online, [S.l.], v. 9 n. 16, 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cp/861> Acesso em: 06 dez. 2023.

CUNHA, Luís Antônio. **Ensino médio e profissional: da fusão à exclusão**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20, 1997, Caxambu, MG. **Anais [...]**[S.l.]: Anped, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico: de volta ao passado? **Educação e Filosofia**. Uberlândia, MG, v. 12, n. 24, jul-dez 1998, p. 65-89. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/846> Acesso em 20 fev. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional, o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 154, out./dez., p. 912-933, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 06 dez. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política no Brasil: A profissionalização no Ensino Médio**. São Paulo: São Paulo Editora, 1975.

CUNHA, Luiz Antônio. Polivalentes ou polichinelos? **Ciência e Cultura**. São Paulo, ano 1977, ed. 00004, 29 (4), p. 420-428, abr. 1977. Disponível em: <https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003069&pagfis=21604> Acesso em: 06 dez. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 6 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago., 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/download/5520/4015/> Acesso em: 09 fev. 2022.

DALLABRIDA, Norberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 17, n. 3 (46), p. 196-218, jul./set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe> Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38438> Acesso em: 07 set. 2022.

DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 407-427, maio/ago. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p407> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n2p407/29711> Acesso em: 04 de set. 2022.

DALLABRIDA, Norberto. The Experimental Classes: Different Secondary Education in Brazil in 1950s and 1960s. **Espacio, Tiempo y Educación**[Salamanca], v. 7, n. 1, p. 133-146, jan-jun. 2020 DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.263> Disponível em: <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/263> Acesso em: 07 set. 2022.

DALLABRIDA, Norberto; GUTIERREZ, Laurent. Impressões de viagem de Irene Mello Carvalho e de Gildásio Amado sobre a educação na França na década de 1950. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, PR, v. 22, p. [1]-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbh> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/wVyXgpyP9dbLjtjNY3knCmvp/> Acesso em: 04 de set. 2022.

DALLABRIDA, Norberto; VIEIRA, Leticia. O subcampo do ensino secundário em Santa Catarina (1942-1961). **Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n59, p. 30-42, jul./set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194> Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/8321/6957> Acesso em: 07 set. 2022.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Tradução de C. de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

EDUCAÇÃO tem verba de Cr\$ 171 milhões para quatro anos. **O Estado**. Florianópolis, ano 1973, ed. 17153(1), 15 mar. 1973, p. 7. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=884120&pesq=%22escola%20integrada%22&pasta=ano%20197&hf=memoria.bn.br&pagfis=113238> Acesso em: 09 dez. 2023.

EDUCADORES do ano falam ao “Diário Escolar”. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, ano 1966, ed. 13529(1), 27 dez. 1966 1ª seção, p. 13. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_04&Pesq=%22gin%3%a1sio%20moderno%22&pagfis=63190](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&Pesq=%22gin%3%a1sio%20moderno%22&pagfis=63190) Acesso em: 07 set. 2022.

ELEVEN-PLUS BRITISH EXAMINATION. In: Britannica [Estados Unidos]: Enciclopedia Britannica, [19–] Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/eleven-plus> Acesso em: 28 ago. 2022.

ESCOLA Polivalente (1972) Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2021. vídeo (10:44 min) Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ugDZ2aQF7x0&ab\\_channel=ArquivoNacional](https://www.youtube.com/watch?v=ugDZ2aQF7x0&ab_channel=ArquivoNacional) Acesso em: 23 mar. 2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 fev. 2022.

FERNANDES, André Galhardo; LACERDA, Franklin de Oliveira (orgs). **O salto do sapo: a difícil corrida brasileira rumo ao desenvolvimento econômico**. Taubaté, SP: Akademy, 2021.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica** 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, Florestan. **A Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, Hugo Luís Pena. **Ajuda externa bilateral vinculada e seus efeitos econômicos de subsídio à exportação: altruísmo ou auto-interesse?** 2009 Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92301/262432.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 dez. 2023.

FERREIRA, Lucas Rueda. **Uma análise histórico-comparativa sobre estados desenvolvimentistas asiáticos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PPGE/disserta%C3%A7%C3%B5es/2015/Lucas%20Rueda%20Ferreira%20.pdf> Acesso em: 15 dez. 2023.

FONSECA Pedro Cezar Dutra. Desenvolvimentismo: a construção do conceito. In: CALIXTRE, André Bojikian; BIANCARELLI, André Martins; CINTRA, Marcos Antônio Macedo (orgs). **Presente e futuro do desenvolvimento brasileiro**. Brasília: IPEA, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3230/1/Presente%20e%20futuro%20do%20de%20desenvolvimento%20brasileiro.pdf> Acesso em: 16 dez. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **O Planejamento educacional no Brasil** [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: [https://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](https://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf) Acesso em: 08 nov. 2023.

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar. In: FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”)** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 v. 10. Disponível em: <https://clinicand.com/recordar-repetir-e-elaborar/> Acesso em: 08 jun. 2022.

FREUD, Sigmund. **Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten.** In: [psicoanalisisylenguaje.blogspot.com](https://psicoanalisisylenguaje.blogspot.com) [S.l.], [20--]. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0Bw-Zckl2Qgl9OFdXa1NfMWtwM2c/edit?resourcekey=0-RcwTwUNZKVSHW-8FeQtGkA> Acesso em: 08 jun. 2022.

FURTADO, Celso. **Um projeto para o Brasil.** 4 ed. Rio de Janeiro: Saga, 1968.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 67-86, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/771> Acesso em: 13 abr. 2023.

GALA, Paulo; RONCAGLIA, André. Desenvolvimento depende de maior complexidade econômica e não somente de maior escolaridade. In: FERNANDES, André Galhardo; LACERDA, Franklin de Oliveira (orgs.). **O salto do sapo: a difícil corrida brasileira rumo ao desenvolvimento econômico.** Taubaté: Akademy, 2021, p. 41-60.

GALA, Paulo; RONCAGLIA, André. Brasil, uma sociedade que não aprende: novas perspectivas para discutir ciência, tecnologia e inovação. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, Araraquara, SP, n. 27, p. 39-57, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/download/13732/9062> Acesso em: 16 dez. 2023.

GILDÁSIO foi conhecer a Escola Compreensiva. **Diário de Notícias.** Rio de Janeiro, ano 1967, ed13759(1), 17 ago. 1967, 1ª Seção, p. 19. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_04&Pesq=%22escola%20compreensiva%22&pagfis=69290](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&Pesq=%22escola%20compreensiva%22&pagfis=69290) Acesso em: 07 set. 2022.

GILDÁSIO na EPEM. **Correio da Manhã.** Rio de Janeiro, ano 1968, ed. 23028, 08 maio 1968, 3 caderno, p. 4. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_07&pesq=%22EPEM%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=91792](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22EPEM%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=91792) Acesso em: 07 set. 2022.

GILDÁSIO. **Correio da Manhã.** Rio de Janeiro, ano 1967, ed. 22839 (1), 17 set. 1967 1º Caderno, p. 15. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842\\_07&pesq=%22escola%20compreensiva%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=85688](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_07&pesq=%22escola%20compreensiva%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=85688) Acesso em: 07 set. 2022.

GILLARD, Derek. **Education in England: the history of four schools.** Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/> Acesso em: 28 ago. 2022.

GINÁSIOS industrial e vocacional. **Jornal do Brasil.** Rio de Janeiro, ano 1961, ed. 00255, p. 8, 31 out 1961. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/docreader.aspx?bib=030015\\_08&pesq=%22gin%20vocacional%22&pagfis=23193](http://memoria.bn.br/docreader/docreader.aspx?bib=030015_08&pesq=%22gin%20vocacional%22&pagfis=23193) Acesso em: 09 fev. 2022.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs.). **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e Ação Política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GONÇALVES, Rita de Cassia Pacheco *et al.* **Arquitetura escolar: a essência aparece: fábrica e escola confundem-se no desenho da polivalente.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/76534/105114.pdf?sequence=1> Acesso em: 22 jul. 2023.

HIRST, Mônica (col.). **Política de boa vizinhança.** Verbetes. Rio de Janeiro, FGV/CPDOC, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/politica-de-boa-vizinhanca> Acesso em: 30 set. 2022.

HOGGART, Richard. **Everyday language and everyday life.** New Brunswick; London: Transaction Publishers, 2003. Disponível em: [https://www.academia.edu/26637778/Everyday\\_Language\\_and\\_Everyday\\_Life](https://www.academia.edu/26637778/Everyday_Language_and_Everyday_Life) Acesso em: 08 nov. 2023.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Textos Escolhidos** Tradução de José Lino Grünnewald. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 117-161 (Os pensadores)

INEP. **Arquivo Histórico do INEP.** Brasília, DF: INEP, [19--]. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/> Acesso em: 09 fev. 2022.

JOINT INFORMATION SYSTEMS COMMITTEE (JIST) Critical Quarterly Archive. Disponível em: [https://archiveshub-jisc-ac-uk.translate.goog/search/archives/a6040acd-8743-3057-a392-c49c7bbafd62?x\\_tr\\_sl=en&x\\_tr\\_tl=pt&x\\_tr\\_hl=pt-BR&x\\_tr\\_pto=sc](https://archiveshub-jisc-ac-uk.translate.goog/search/archives/a6040acd-8743-3057-a392-c49c7bbafd62?x_tr_sl=en&x_tr_tl=pt&x_tr_hl=pt-BR&x_tr_pto=sc) Acesso em: 23 mar. 2023.

KREYSING, Matthias. Vocational education in the United States: reforms and results. **Vocational training: European Journal**, n. 23, p. 27-35, may-aug. 2001. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ642393> Acesso em: 09 fev. 2022.

KRUEGER, Cristine. **Sector loans and education development in Brazil: a desk review of Impacts** [S.l.: s.n.], 1980. Disponível em: [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNAAR345.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNAAR345.pdf) Acesso em: 21 jul. 2023.

LEITE, Denise Meyer da Chagas. **Os Ginásios Orientados para o trabalho: um conflito entre a sua filosofia e a sua clientela,** 1972. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1972.

LEVIN, Henry M. The dilemma of comprehensive secondary school reforms in Western Europe. **Comparative Education Review** [Chicago], v. 22, n. 3, oct., p. 434-451, 1978. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/1187286?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1187286?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents) Acesso em: 07 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017, Epub, E-book. Disponível vem: [https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo\\_obra.pdf](https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf) Acesso em: 19 fev. 2024.

LIMA, Cecília Neves. Planejamento ou Planificação Educacional: o Projeto da Operação - Escola (1968-1970). **Revista Contemporânea de Educação** [S.l.], v. 9, n. 17, p. 42-63, jan./jun, 2014, Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1714/1563> Acesso em: 14 jul. 2023.

LINDEN, David. The Black Papers and the debate about standards. **Conservative History Journal** [S.l.], 13 set. 2011, Blog: conservativehistory2.blogspot Disponível em: <http://conservativehistory2.blogspot.com/2011/09/black-papers-and-debate-about-standards.html> Acesso em: 17 mar. 2023.

LOPES, Marcos Henrique Silva; SOUZA, Luzia Aparecida de. O exame de suficiência para “recrutamento” de professores para o ensino secundário. **Interfaces da educação**. Paranaíba, MS, v. 9, n. 27, p. 104-131, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2775/2623> Acesso em: 07 set. 2022.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 459-475, ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zwmw6CFVH4zMQ9RW8zvGvMf/?lang=pt> Acesso em: 07 dez. 2023.

MARTINS, Adolfo. Acre e Maranhão tiveram as propostas recusadas. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro: [s.n.], ano 1967, ed. 13633, 28 abr. 1967, 1ª seção, p. 11. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_04&pesq=%22Acre%20e%20Maranh%C3%A3o%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=65908](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&pesq=%22Acre%20e%20Maranh%C3%A3o%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=65908) Acesso em: 30 set. 2022.

MASSON, Philippe. A produção de Os herdeiros. **Revista Pós Ciências Sociais** [S.l.], v.13, n. 25, p. 105-136, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18764/2236-9473>. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/4275> Acesso em: 23 mar. 2023.

MASSON, Philippe. Retorno sobre Os herdeiros de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 92-111, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723815292014092> Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815292014092> Acesso em: 23 mar. 2023.

MCCULLOCH, Gary. History of Education Research in England (trad. Osvaldo Freitas de Jesus). **Cadernos de História da Educação** [S.l.], v. 10, n. 2, p. 69-87, jul./dez. 2011. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200011> Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/14633/8318/55209> Acesso em: ago. 2022.

MCNABB, Darin. **La semiótica de CS Peirce** [S.l.: s.n.], 2014, pt. 11 vídeo (15:34 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WXptyWLJT14&t=383s> Acesso em: out. 2023.

MCNABB, Darin. **La semiótica de CSPeirce** [S.l: s.n.], 2014, pt. 21 vídeo (14:34 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-b3JQuI-3gU> Acesso em: out. 2023.

MCNABB, Darin. **La semiótica de CSPeirce** [S.l: s.n.], 2014, pt.3 vídeo (16:01 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8BJePgRcT0A> Acesso em: out. 2023.

MEC já pensa no ano 2 mil. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, ano 1969, ed. 14340, p.2, 09 de ago. 1969 Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_04&pesq=%22PREMEM%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=85314](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&pesq=%22PREMEM%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=85314) Acesso em: 07 set. 2022.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educ Soc**. Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200011> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qpVFCy9dFRpMhHNDSVjYJ/#> Acesso em: 05 de jan. 2024.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de; VALLE Ione Ribeiro. Plano Estadual de Educação (PEE) e Teoria do Capital Humano: estratégias de formação docente em Santa Catarina/Brasil (década 1960). **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, 2014, p. 1-19. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/50943> Acesso em: 31 out. 2023.

MELO, Wanderson Fábio de. Roberto Campos em defesa do “produtivismo” educacional na ditadura: uma concepção tecnicista na educação brasileira. **Lutas Sociais**. São Paulo, v. 18, n. 32, p. 91-104, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/download/25694/18328/67045> Acesso em: 15 dez. 2023.

MENDONÇA, Ana Waleska PC; XAVIER, Nacif Xavier; BREGLIA, Vera Lucia Alves; CHAVES, Miriam Waidenfeld, OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de; LIMA, Cecília Neves; SANTOS, Pablo S.M. Bispo dos. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 96–113, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100008> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rsWpVnSk3PGtccJmCqhdZDs/#> Acesso em: 05 jan. 2024.

MINISTRO agradece a Gildásio. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, ano 1968, ed. 13948(1), p. 20, 12 maio 1968. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_04&Pesq=%22EPEM%22&pagfis=74512](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&Pesq=%22EPEM%22&pagfis=74512) Acesso em: 07 set. 2022.

MORENO, Arley Ramos. La description grammaticale et sa fonction transcendante. In MORENO, A. R.; SOULEZ, A. (Orgs.): **Grammatical ou transcendental?** Cahiers de Philosophie du Langage 8. Paris: L'Harmattan, 2012, p. 43-71.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista histedbr** On-line. Campinas, SP, v. 12, p. 340-346, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640153/7712> Acesso em: 07 set. 2022.

NATIONAL DEFENSE EDUCATION ACT. In: History, Art & Archives - United States House of Representatives [S.l.: s.n.], 1958. Disponível em: <https://history.house.gov/HouseRecord/Detail/15032436195> Acesso em: 13 fev. 2022

NEW Comprehensive School (1959): holland park school opening [S.l.]: British Pathe, [20-?]1 vídeo (1:06 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=RFFluu-1kN4&ab\\_channel=BritishPath%C3%A9](https://www.youtube.com/watch?v=RFFluu-1kN4&ab_channel=BritishPath%C3%A9) Acesso em: 23 mar. 2023.

NEW School (1959) [S.l.]: British Pathe, [200-?]1 vídeo (3:03 min) Disponível em: <https://www.britishpathe.com/asset/36174/> Acesso em: 23 mar. 2023.

NORTHEAST HIGH SCHOOL (Philadelphia). In: Wikipedia, the free encyclopedia [San Francisco, CA]: Wikimedia Foundation, [2001?] Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Northeast\\_High\\_School\\_\(Philadelphia\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Northeast_High_School_(Philadelphia)) Acesso em: 07 set. 2022.

NOVIDADES na área das traduções. **O Jornal**. Rio de Janeiro, ano 1961, ed.12352 (1), 14 jun. 1961, p. 6. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523\\_06&pesq=%22escola%20compreensiva%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=14642](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_06&pesq=%22escola%20compreensiva%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=14642) Acesso em: 13 fev. 2022.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação** [S.l.], n. 14, p. 35-60, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pY5CvzLSCLPRNy7XpZ7x6WR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 set. 2022.

O NOVO trabalhismo britânico. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, ano 1963, ed. 00246, 20 out. 1963, Caderno Especial, p. 3. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/docreader.aspx?bib=030015\\_08&pesq=%22escola%20compreensiva%22&pagfis=45446](http://memoria.bn.br/docreader/docreader.aspx?bib=030015_08&pesq=%22escola%20compreensiva%22&pagfis=45446) Acesso em: 09 fev. 2022.

OITO faculdades preparam professores polivalentes. **Diário de Notícias**. (RS) Porto Alegre, ano 1968, ed. 0094(1), 21 jun. 1968, 1º caderno, p. 7. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093726\\_04&pesq=%22professores%20polivalentes%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=52014](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093726_04&pesq=%22professores%20polivalentes%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=52014) Acesso em: 07 set. 2022.

OLIVEIRA, George Fredman Santos. **A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) no Estado de Santa Catarina**, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214753> Acesso em: 27 ago. 2022.

OS MELHORES anos de nossas vidas. Direção: William Wiler [S.l.: s.n.], 19461 vídeo (2h:50min) Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0036868/> Acesso em: 07 set. 2023.

OWENSBY, Brian P. **Intimate ironies**: modernity and the making of middle-class lives in Brazil. Redwood City, CA: Stanford University Press, 1999.

PAMPLONA, Confúcio. **A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura**. Brasília: MEC, 1973. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001755> Acesso em: 18 de dez. 2023.

PARKYN, George W. **O ensino de segundo grau**: estudo de educação comparada. Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966. Tradução Theophilo Moysés. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002533.pdf> Acesso em: 04 set. 2022.

PEDROSA, José Geraldo. A partir dos anos 1930 e 40, entra em cena o mercado [Entrevista cedida a] Cátia Guimarães. Escola Politécnica de Saúde, Rio de Janeiro, 04 ago. 2020. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-partir-dos-anos-1930-e-40-entra-em-cena-o-mercado> Acesso em: 22 set. 2022.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego** Lisboa: Ática, 1982, v. 1.

PLANO de Educação não tem cumprimento fiel. **O Estado**. Florianópolis, ano 1975, ed. 17951(1), 07 mar. 1975, p. 3. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=884120&pesq=%22premen%22&pas ta=ano%20197&hf=memoria.bn.br&pagfis=124189> Acesso em: 07 nov. 2023.

PLATÃO. Diálogos: Teeteto e Crátilo. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Pará: Edda UFPA, 2001. Disponível em: <https://garapuvu.files.wordpress.com/2019/03/crc3a1tilo-plate3a3o.pdf-1.pdf> Acesso em: 04 set. 2022.

PLATÃO. O Sofista. Tradução de Carlos Alberto Nunes [S.l.]: Ebooklibris, 2003. Disponível em: <https://institutoelo.org.br/site/files/publications/c3ce95f2ea7819533050e2effd5b652d.pdf> Acesso em: 23 mar. 2023.

PROFESSOR recebe formação especial. **Diário do Paraná** [Curitiba], ed. 17951(1), 16 fev. de 1975, 2º Caderno, p. 7. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=761672&Pesq=%22dayse%20werner%22&pagfis=102914> Acesso em: 09 dez. 2023

PROFFITT, Maris M. Industrial Education. **Bulletim**. Washington, D.C: Department of the Interior, Bureau of Education, n. 37, 1925. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540812.pdf> Acesso em: 13 fev. 2022.

RESENDE, Luciana Araújo Valle de. **As escolas polivalentes do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (MG)**: sondagem vocacional no projeto desenvolvimentista civil-militar (1965-1976), 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17711/1/EscolasPolivalentesTriangulo.pdf> Acesso em: 19 fev. 2023.

RIBEIRO, Marcelo Afonso; UVALDO, Maria da Conceição Coropos. Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. **RevBrasOrientProf** online. São Paulo, v. 8, n. 1, jun. 2007, p. 19-31. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902007000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000100003)  
Acesso em: 09 fev. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. São Paulo: Vozes, 1986.

ROSA, Fabiana Teixeira da; OLIVEIRA, George Fredman Santos; DAROS, Maria das Dores. Intelectuais pela leitura de textos jornalísticos: a campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário: (1953-1969). **Revista Vernáculo**. Curitiba, n. 46, p. 74-79, segundo semestre 2020 DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rv.vOi46.74823> Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/74823> Acesso em: 27 ago. 2022.

RUBINSTEIN, David; SIMON, Brian. **The Evolution of the Comprehensive School**: v .31. London; New York: Taylor and Francis, 2007, v.1 Edição do Kindle. E-book

SAINT MARTIN, Monique de. Pierre Bourdieu et les enquêtes en sociologie de l'éducation. In: DUFOIX, Stéphane; LAVAL, Christian. **Bourdieu et les disciplines**. Nouvéd Nanterre: Presses Universitaires de Paris, 2018, p. 151-166. Disponível em: <http://books.openedition.org/pupo/10685>, Acesso em: 17 mar. 2023

SANTA CATARINA. **Lei nº 2.772, de 21 de julho de 1961**. Dispõe sobre o Plano de Metas do Governo Estadual no quinquênio 1961/1965, institui fundos, unifica tributos, autoriza a constituição de sociedades de economia mista, a participação em sociedades existentes, a assinatura de convênios, cria Secretaria de Estado e dá outras providências. Florianópolis: [s.n.], [19–] Disponível em: [http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1961/2772\\_1961\\_Lei.html](http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1961/2772_1961_Lei.html) Acesso em: 26 out. 2023.

SANTA CATARINA. Lei ordinária nº 5.045, de 28 de junho de 1974. Denomina estabelecimento de ensino. Publicado no DOE em 22 de julho de 1974. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-5045-1974-santa-catarina-denomina-estabelecimento-de-ensino-2015-10-08-versao-compilada?origin=instituicao> Acesso em: 31 out. 2023.

SC REFORMA seu ensino só depois de 1979. **O Estado**. Florianópolis, ano 1974, ed. 17821(2), 20 out. 1974, p. 10. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=884120&Pesq=%22escola%20integrada%22&pagfis=122014> Acesso em: 09 dez. 2023.

SIMON, Brian. Escola Secundária para todos. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, ano 1963, ed. 12375(2), 24 mar. 1963, Suplemento de Educação, p. 6. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_04&Pesq=%22escola%20compreensiva%22&pagfis=28565](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&Pesq=%22escola%20compreensiva%22&pagfis=28565) Acesso em: 07 set. 2022

SISTEMA S. In: Agência Senado. [Brasília, DF]: Senado Notícias, [20–] Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 07 set. 2022.

SOBRAL, Francisco José Montório. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 2, n. 2, p. 78-95, 2009 Disponível em:

[https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/2953/pdf\\_14](https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/2953/pdf_14) Acesso em: 09 fev. 2022.

SOUZA, Maria Inês Salgado de. **Estudo sobre o pensamento educacional das elites no Brasil**, 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1978. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9488?locale-attribute=en> Acesso em: 07 de ago. 2023.

SUPLEMENTO reúne educadores no Diário de Notícias. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro, ano 1962, ed. 12197, 19 ago. 1962 Segunda seção, p. 4. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718\\_04&pesq=Gild%C3%A1sio%20Amado%20Inglaterra&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=23315](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&pesq=Gild%C3%A1sio%20Amado%20Inglaterra&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=23315) Acesso em: 07 set. 2022.

TARSO anuncia reforma no MEC. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, ano 1969, ed. 00297 (1), 27 mar. 1969, 1º caderno p. 3. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015\\_08&pesq=%22reforma%20do%20mec%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=131264](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_08&pesq=%22reforma%20do%20mec%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pagfis=131264) Acesso em: 09 fev. 2022.

TÉCNICOS do Premen visitam obras da escola polivalente, de 1º de setembro de 1973. **O Estado**. Florianópolis, ano 1973, ed. 17319, 1 set. 1973, p. 3. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=884120&pasta=ano%20197&pesq=%22escola%20polivalente%22&pagfis=116022> Acesso em: 09 fev. 2022.

TÉCNICOS veem área para o polivalente. **O Estado**. Florianópolis, ano 1971, ed. 16641, 26 maio 1971. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=884120&pesq=%22PREMEM%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br & pagfis=106490> Acesso em: 14 out. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 85, n. 209/210/211, jan./dez. 2004, p. 143-148. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/download/1396/1135> Acesso em: 07 set. 2022.

TOUSSAINT, Éric. Desvendando o milagre da Coreia do Sul. **Revista Movimento**. São Paulo, 18 set. 2017. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2017/09/coreia-do-sul-milagre-coreia-do-norte/> Acesso em: 15 dez. 2023.

TRALDI, Lady Lina. **Currículo: teoria e metodologia**. 2ª ed. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1980. Disponível em: [http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=27477](http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27477) Acesso em 20 fev. 2024

UNITED KINGDOM. The National Archives. Richmond: The National Archives, [19--] Disponível em: <https://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/sixties-britain/comprehensive-schools/> Acesso em: 07 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Centro de Ciências da Educação**. 125.633 Programas de Iniciação à Docência. Programa do PREMEM de 1971 Livro 1, caixa 02 Florianópolis, 1970-1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Gildásio Amado**. Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade. Relatório de atividades da Diretoria do Ensino Secundário do triênio 1964-1966 GA P020. Rio de Janeiro, 1966.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Gildásio Amado**. Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade. **Ofício Circular 2150 de 23 de novembro de 1965**: envia consolidação da legislação sobre o ensino secundário às Inspetorias do Ensino Secundário nos Estados. Rio de Janeiro, 1965.

USAID. Secondary Education Planning and Consulting Service. PD-AAA-154-AI. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rT6YjWJaZ1JOM82X7wPssZsSejiQ6-OA/view> Acesso em: 31 out. 2023.

USAID. Secondary Education Planning and Consulting Service. PD-AAA-154-B1. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KcS4UTnS4LU3I44wV-yTAQeIKizUNXH7/view> Acesso em 31 out. 2023.

VALLE, Ione Ribeiro. Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina: exercício do poder e legitimidade. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 13, n. 23, p. 101-117, 1995. DOI: <https://doi.org/10.5007/0%25x> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10485> Acesso em: 08 nov. 2023.

VENN, Grant. **Man, Education, and Manpower**. Washington, D.C: American Association of School Administrators; National Education Association, 1970. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044782.pdf> Acesso em 20 fev. 2024.

VILLELA-PETIT, Maria da Penha. **Kriterion**: Revista de Filosofia. Belo Horizonte, n. 107, p. 51-71, jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2003000100005> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/wjBXRMPDK7nPDjcT7ZCVhTn/?lang=pt#> Acesso em: 23 mar. 2023.

WEBER, Max **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. São Paulo: EdUnB, 2004, v. 2.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

WEYAND, L. D. What is Industrial Education? **American Journal of Sociology** [Chicago], v. 30, n. 6, p. 652- 664, may, 1925. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2764589> Acesso em: 13 fev. 2022.

WILLIAMS, Raymond. **The Long Revolution**. Middlesex (UK): Penguin Book, 1961.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WISEMAN, Frederick. **High School** [S.l.]: American Documentar, 1968.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: EDUSP, 1994 (Originalmente publicado em 1953)

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: EDUSP, 1968. (Originalmente publicado em 1921)