

Luciana Araujo Valle de Resende

**ENSINO PROFISSIONALIZANTE E ESTADO MILITAR:
(Re)articulação por meio dos Polivalentes
(Uberlândia, MG, 1971-1980)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração:
História e Historiografia da Educação

Orientador:
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto.

Uberlândia
Fevereiro / 2011

Luciana Araujo Valle de Resende

ENSINO PROFISSIONALIZANTE E ESTADO MILITAR:

(Re)articulação por meio dos Polivalentes

(Uberlândia, MG, 1971-1980)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração:
História e Historiografia da Educação

Uberlândia, fevereiro de 2011

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Diana Gonçalves Vidal – Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Orientador - Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Dedico este trabalho a todas as pessoas que se empenham para que o conhecimento e a educação se disseminem e que dão a sua parcela de contribuição para o enriquecimento cultural do país.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho que ora apresento é resultado de, aproximadamente, três anos de estudo e pesquisa. E, ao longo desse tempo, várias foram as pessoas que me acompanharam, me encontraram ou por mim passaram e que me auxiliaram na concretização do mesmo. Cada uma delas, de forma mais rápida ou alongada, fizeram parte desse percurso e, por isso, quero agradecê-las.

A Deus, pela sua onipotência, onipresença e infinita misericórdia, que me segurou, iluminou e fortaleceu e fortalece em todos os momentos de minha vida.

À minha família, principalmente minha mãe, Wanda Araujo Valle, meu esposo, Arnaldo Rodrigues de Resende e meus filhos Rafael e Ana Carolina Valle de Resende, pelo apoio, compreensão, orações e carinho nos momentos de sobrecarga de trabalho, de insegurança e ausência.

Ao Prof. Wenceslau Gonçalves Neto, meu orientador, e ao Prof. Carlos Henrique de Carvalho, quem primeiramente me despertou o interesse por essa área de estudo e por essa pesquisa, agradeço pela confiança, pela orientação, pela atenção dispensada ao longo desses anos, me conduzindo e auxiliando em todas as minhas necessidades acadêmicas. Agradeço também aos demais professores e funcionários da Faculdade de Educação que sempre me atenderam e auxiliaram com atenção e presteza.

Às pessoas que aceitaram a minha solicitação de entrevista, que me receberam e compartilharam comigo lembranças de suas vidas e contribuíram imensamente para o esclarecimento das dúvidas surgidas durante a pesquisa.

Aos funcionários da Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa, da 40ª Superintendência Regional de Ensino, do Arquivo Público Municipal de Uberlândia, da Secretaria Municipal de Planejamento Urbano da Prefeitura Municipal de Uberlândia por me possibilitarem o acesso à documentação presente nas instituições pelas quais são responsáveis.

Às minhas colegas de mestrado e de trabalho pelo companheirismo, atenção e carinho, cujas indicações e experiências me auxiliaram e alertaram quanto às necessidades da pesquisa.

A todos(as), o meu sincero agradecimento e a minha eterna gratidão.

RESUMO

Este estudo busca aprofundar o conhecimento acerca da Escola Estadual Polivalente Guiomar de Freitas Costa, situada em Uberlândia (MG), no período compreendido entre os anos de 1971 e 1980. As Escolas Polivalentes surgem num período de grande euforia econômica, provocada por um surto industrial que demandava uma mão de obra qualificada e que o país, pelas condições educacionais existentes, não conseguia suprir. Urgia, então, a formação de trabalhadores técnicos para atuar nos setores produtivos: agrícola, industrial e comercial. Os principais questionamentos que motivaram esta pesquisa foram: em que contexto esta escola foi criada e como foi o seu funcionamento nos primeiros anos de sua instalação? Quem foram seus alunos e quais foram as repercussões dessa educação na formação e na posterior atuação profissional dos mesmos? Na busca de respostas para esses questionamentos, o estudo contemplou, metodologicamente: pesquisas documentais na instituição, no Arquivo Público Municipal e na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia; pesquisa bibliográfica; e, por fim, entrevistas com alunos e profissionais egressos da escola. As Escolas Polivalentes, pautando a escolarização na tentativa de vincular teoria e prática, estruturaram seu currículo de forma a oferecer formação geral concomitante à formação vocacional, com aulas que contemplavam tanto a instrução geral quanto a voltada para as práticas agrícolas, industriais, comerciais e do lar. Percebemos, então, que a Escola Estadual Polivalente Guiomar de Freitas Costa, assim como as demais Escolas Polivalentes, iniciou seus trabalhos de uma forma diferenciada no que diz respeito à proposta e à qualidade de ensino. A conjugação desses diferenciais atraiu para a instituição um público que, na sua maioria, não compartilhava dos objetivos de pré-profissionalização da mesma, configurando-se em uma de suas contradições. Esta iniciativa, a despeito do grande investimento financeiro recebido e das expectativas que suscitou, no declínio da lei que a embasou – a Lei nº 5.692/71 – teve, também, sua proposta e atividades implantadas de forma bastante efêmera.

Palavras-chave: Escolas Polivalentes. Ensino profissionalizante. Ditadura militar.

ABSTRACT

This study deepened the knowledge about the Polyvalent State School Guiomar de Freitas Costa, located in Uberlândia (MG), in the period between the years 1971 and 1980. The Polyvalent Schools rose in a period of great economic euphoria, caused by an industrial surge which demanded qualified labor and that the country, by the existing educational conditions, could not supply. The formation of technical laborers to act in the productive sectors of agriculture, industry and commerce was pressing. The major questions that moved this study were: in which context this school was created and how it operated in its early years? Who were its students and which repercussions this education had on their formation and subsequent professional performance? The search for answers for these questions contemplated, methodologically, research of institutional documents in the County Public Archives and at the Regional Superintendence of Education in Uberlândia, bibliography research and, lastly, interviews with students and professional alumni of the school. The Polyvalent Schools, using as guide line of schooling, to link theory and practice, structured their curricula to offer a general formation together with the vocational one, with courses covering general instruction as well as agricultural, industry, commercial and home economics practices. It can be perceived, then, that the Polyvalent State School Guiomar de Freitas Costa, as well as the other Polyvalent Schools, started its work in a different manner in respect to the education proposal and quality. The union of these differentials attracted to the institution a public which, in its majority, did not share its pre-professional objectives, configuring one of its contradictions. This enterprise, regardless of the great financial investment received and the expectations risen, with the decline of the law that constituted them – the Law nº 5,692/71 – also had its proposal and installed activities an ephemeral duration.

Keywords: Polyvalent Schools. Professional Learning. Military Dictatorship.

LISTAS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Esquema da Estrutura Educacional após o Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/42.	70
Figura 2 -	Transformação da estrutura educacional após a Lei nº 5.692/71.	75
Figura 3 -	Mapa de Minas Gerais, destacando a cidade de Uberlândia	81
Figura 4 -	Mapa de Uberlândia – Meios de transporte	82
Figura 5 -	Mapa de alguns loteamentos da cidade de Uberlândia – Localização do bairro Presidente Roosevelt	83
Figura 6 -	Mapa de Minas Gerais localizando as cidades em que foram criadas, na 1ª etapa, as Escolas Polivalentes	89
Figura 7 -	Planta arquitetônica do Projeto Polivalente, 1970	115
Foto 1 -	Exposição dos trabalhos da disciplina “Educação para o Lar”, maio de 1974	109
Foto 2 -	Exposição de trabalhos escolares, s/d	110
Foto 3 -	Exposição Área de Cerâmica, julho/1972	110
Foto 4 -	Exposição Área de Madeira, julho/1972	111
Foto 5 -	Exposição Área de Metal, julho/1972	111
Foto 6 -	Material produzido na aula de Práticas Industriais	112
Foto 7 -	Certificado de participação em evento científico, 1977	121
Foto 8 -	Certificado de participação em evento científico, 1979	122
Foto 9 -	Certificado de participação em evento científico, 1979	122
Foto 10 -	Desfile de “7 de setembro”, s/d	123
Foto 11 -	Desfile de “7 de setembro”, s/d	124
Gráfico 1 -	Gráfico de acompanhamento dos alunos nas disciplinas	118
Gráfico 2 -	Evolução da população uberlandense, 1960-1993	128
Quadro 1 -	Acordos MEC-USAID	49
Quadro 2 -	Síntese das principais legislações educacionais no período de 1961 a 1971.	72

LISTA DE SIGLAS

ACIUB - Associação Comercial e Industrial de Uberlândia
CBAI – Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial
CFESP - Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
DES – Diretoria do Ensino Secundário
EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
GOT – Ginásio Orientado para o Trabalho
HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
UDN – União Democrática Nacional
UTRAMIG – Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL.....	23
1.1 O liberalismo, a educação e a escolarização.....	24
1.2 Esclarecimentos conceituais.....	31
1.3 O ensino profissionalizante no Brasil.....	38
1.3.1 Os acordos MEC-USAID, a EPEM e o PREMEM.....	45
CAPÍTULO II O CONTEXTO HISTÓRICO RELATIVO À CRIAÇÃO DOS POLIVALENTES E SUAS BASES EDUCACIONAIS LEGAIS.....	53
2.1 O contexto histórico.....	53
2.1.1 Preparando o caminho para o golpe militar.....	53
2.1.2 O Golpe.....	57
2.1.3 A ditadura militar.....	59
2.2 A legislação educacional.....	64
2.2.1 A profissionalização vista do seu aspecto legal.....	64
2.2.1.1 Ensino Industrial.....	64
2.2.1.2 Ensino Comercial.....	68
2.2.1.3 Ensino Normal.....	69
2.2.2 A legislação que regulamentou a educação geral.....	70
2.2.2.1 Ensino Secundário.....	70
2.2.2.2 Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61.....	72
2.2.2.3 Reforma do Ensino Superior – Lei nº 5.540/68.....	76
2.2.2.4 Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692/71.....	78

CAPÍTULO III AS ESCOLAS POLIVALENTES E A ESCOLA ESTADUAL POLIVALENTE GUIOMAR DE FREITAS COSTA.....	81
3.1 Aspectos geográficos.....	81
3.2 O Projeto Polivalente.....	85
3.3 A Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa.....	90
3.3.1 Estrutura curricular e sondagem vocacional.....	92
3.3.2 Gestão escolar e aspectos socioeconômicos.....	96
3.3.3 A proposta e os recursos pedagógicos e o cotidiano da sala de aula.....	101
3.3.4 Corpo docente – seleção, formação e atuação.....	105
3.3.5 As atividades práticas e exposições.....	108
3.3.6 A estrutura física – componente importante do projeto.....	114
3.3.7 Sistema de avaliação e recuperação.....	117
3.3.8 Ultrapassando os limites físicos da escola.....	120
3.3.9 Inscrição, seleção e matrícula dos estudantes.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXOS.....	143
APÊNDICES.....	145

INTRODUÇÃO

A escola como instituição educativa tem sido, nos últimos anos, cada vez mais alvo de pesquisas com diferentes abordagens científicas, como as sociológicas e as históricas. Licínio C. Lima justifica essa valorização da escola como objeto de estudo da seguinte forma:

Uma abordagem sociológica da organização escolar, como unidade social e como acção pedagógica organizada, revela-se capaz de valorizar os elementos de mediação, ou intermediários, onde se articulam e são reconstruídos os elementos resultantes das focalizações analíticas de tipo *macro* e *micro*. Sem ignorar tais elementos, que de facto não pode dispensar ou desprezar, a *mesoabordagem* da escola parece constituir uma forma de integração/articulação de objectos de estudo macroestruturais (o Estado, os sistemas político e económico, a macro-organização do sistema escolar, etc.) e de objectos de estudo de tipo microestrutural (a sala de aula, os grupos/subgrupos de formação, os actores e as suas práticas em contextos específicos de acção) [destaques do autor].¹

Embora esta justificativa refira-se a um estudo sociológico-organizacional da escola, cremos que ela também se aplica ao presente estudo, que aborda o aspecto histórico de um estabelecimento escolar. Isso porque, tendo como objeto a Escola Estadual Polivalente “Guiomar de Freitas Costa”, em Uberlândia (MG), no período de 1971 a 1980, esta pesquisa busca articular essas mesmas esferas de relações – macro e micro – quando nos dispomos a compreender a inter-relação entre a política educacional proposta pelo Estado Militar e a desenvolvida na escola em questão. Por meio desta, será analisada a proposta de ensino prevista para as Escolas Polivalentes, bem como sua materialização (currículo, processos pedagógicos e administrativos, alunos e profissionais) e articulação com o contexto sócio-político-econômico que a originou e para o qual verteu seus resultados.

Exemplificando esse aumento de pesquisas cujos objetos de estudo são instituições escolares e a posição de destaque que têm ocupado em eventos científicos nacionais, temos as V e VI Jornadas do HISTEDBR, realizadas, respectivamente, em Sorocaba, de 9 a 12 de maio de 2005², e, em Ponta Grossa, de 7 a 9 de novembro de 2005, que tiveram como tema geral “*Instituições Escolares Brasileiras: História, Historiografia e Práticas*” e “*Reconstrução Histórica das Instituições Escolares no Brasil*”. Segundo Magalhães,

¹ LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7.

² SAVIANI, Dermeval. *Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas*. Conferência de abertura. In: JORNADA DO HISTEDBR, 5., 9 a 12 maio 2005. Sorocaba: HISTEDBR, 2005. (Mimeo).

A história das instituições educativas permite uma reconceitualização do conhecimento científico, de forma a aproximar-se desse aprofundamento que, pela sua multidimensionalidade e pela sua representatividade, constitui uma totalidade organizada e em desenvolvimento que corresponde, numa lógica escalar, a uma história total da realidade educativa.³

Portanto, é essa “multidimensionalidade” e “representatividade” que objetivamos identificar e analisar em relação à Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa para que, a partir dela, possamos contribuir para a compreensão mais geral da “realidade educativa” brasileira.

A ideia de se promover uma investigação acerca da referida escola surgiu a partir da constatação da escassez de pesquisas a respeito das Escolas Polivalentes, principalmente na região do Triângulo Mineiro, e pela importância que elas representaram no contexto político, social, econômico e educacional da época.

O recorte temporal limita-se inferiormente pelo ano de 1971, em que foram criados oito Ginásios Polivalentes em Minas Gerais, dentre estes o de Uberlândia. Quanto ao limite superior, tivemos certa dificuldade em determiná-lo uma vez que não foram encontradas documentações que precisassem o fim do projeto. Pensamos, primeiramente, no ano de 1976, quando encerra o convênio assinado entre o Brasil e a USAID. Convênio, por meio do qual, implantaram-se os Polivalentes no Brasil. Entretanto, durante as entrevistas, verificamos que, mesmo tendo findado o convênio, a escola, por iniciativa de seu quadro administrativo e docente, manteve a proposta de ensino idealizada para o projeto. Pelo que pode ser apurado, essa proposta foi mantida, mesmo que com restrições e dificuldades, até aproximadamente o ano de 1980. Optamos, então, por definir este ano como a data limite do nosso recorte temporal.

Temos, assim, um período de nove anos que, posterior à sua gênese, engloba as fases de desenvolvimento, quando a escola entra em funcionamento; de consolidação, período em que a sociedade uberlandense já possui uma firme representação do que é a escola; e a de decadência, quando há uma perda dessa representatividade e a escola deixa de ser referência em termos de educação.

O objetivo central deste trabalho é refletir sobre uma fração da história da educação brasileira a partir do estudo das Escolas Polivalentes, e em específico a de Uberlândia, integrantes de um projeto social, político e educacional, num período marcado por fortes

³ MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. p. 168.

contradições – o período ditatorial militar – que deixou marcas profundas na sociedade brasileira.

Para tal, verificaremos o que motivou a criação dos Polivalentes e quais as suas interfaces com as seguintes esferas de abrangência: pessoal (no que diz respeito à influência que a formação propiciada pela escola de Uberlândia teve na vida e na formação básica de seus estudantes), comunitária (identificando a importância, ou não, dessa escola para o bairro uberlandense Roosevelt de Oliveira), municipal (verificando se, de alguma forma, essa instituição de ensino ultrapassou os limites do bairro em que foi instalada), estadual (visto que a lei que a criou foi uma lei estadual e que, além do Polivalente de Uberlândia, foram fundadas outras sete escolas no estado) e, finalmente, nacional (uma vez que as Escolas Polivalentes integram um projeto nacional de reformulação do ensino médio denominado PREMEM).

Especificamente, trata-se de:

- traçar a trajetória do ensino profissionalizante no Brasil, inter-relacionando-a com o advento da ditadura militar brasileira como forma de contextualizar a criação das Escolas Polivalentes;
- verificar como a proposta de ensino dos Polivalentes se materializou na Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa e como foi percebida por seus principais agentes – professores, profissionais, alunos e pais de alunos;
- analisar as interações advindas do contato dessa instituição educacional com a comunidade local e a sociedade uberlandense;
- ampliar a discussão e a análise feitas a nível local para as realidades estadual e nacional, uma vez que a previsão era de criar aproximadamente 90 escolas Polivalentes no estado de Minas Gerais⁴ e que, além de Minas, outros estados da união aderiram ao projeto;
- verificar se a escola conseguiu atingir os objetivos previstos no projeto de sua criação e os reais fatores que impossibilitaram a sua continuidade.

Visando tais objetivos, metodologicamente, a pesquisa contemplou procedimentos que tiveram como base diversas fontes. Uma delas refere-se à bibliográfica, que proporciona um embasamento teórico à pesquisa e fornece elementos para a compreensão e análise dos dados coletados na escola-campo. A segunda diz respeito à documentação que se encontra tanto no próprio estabelecimento de ensino quanto na 40ª Superintendência Regional de Ensino de

⁴ Segundo MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Resolução nº 925, 1970. Anexo I – Descrição do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio.

Uberlândia, como leis e decretos publicados no jornal oficial Minas Gerais, quadro curricular, planta baixa, livro de registro de matrícula, diários de classes, entre outros. Foi utilizada também a imprensa local, privilegiando o Jornal Correio de Uberlândia, cujos exemplares encontram-se no Arquivo Público Municipal de Uberlândia. Finalizando, consideramos o levantamento das fontes orais, que, salvaguardadas as suas limitações, dão vida à realidade expressa nas demais fontes.

A amostra foi pensada a partir dos elementos-chave de uma instituição escolar, que são: alunos, professores e pessoal administrativo (direção, vice-direção, coordenação pedagógica e secretaria). Estes, em 1972, encontravam-se num total de, respectivamente, 126, 27 e 4 elementos em cada um desses grupos. Assim sendo, foram selecionados: 4 (quatro) alunos, 3 (três) professores, 1 (um) secretário e 1 (um) coordenador pedagógico, todos, atualmente, egressos da instituição pesquisada.

Dessa forma, os elementos ficam distribuídos na seguinte proporção:

Alunos → 4/126 , que equivale a aproximadamente 3%;

Professores → 3/27 , que equivale a aproximadamente 11%;

Pessoal administrativo → 2/4 , que equivale a 50%.

O ano de 1972 foi usado como referência visto que, sobre ele, recaiu a maioria dos dados coletados e por acreditarmos que, nos anos seguintes, as possíveis variações ocorridas nessa proporção não comprometem a representatividade da amostra e que a realização das entrevistas objetiva complementar as informações coletadas tanto nas fontes documentais quanto bibliográficas, caracterizando-se como uma amostra aleatória simples.

O critério de escolha desses elementos limitou-se ao pertencimento a um desses grupos, no período de 1971 a 1980. No mais, a escolha deveu-se à possibilidade de acesso a essas pessoas e à maior probabilidade de aceitação das mesmas em participar da pesquisa.

Em relação às entrevistas, é importante esclarecer, ainda, que nenhum entrevistado será identificado. Nas referências das citações serão usados códigos, conhecidos apenas pela pesquisadora, e na apresentação das citações também serão suprimidas todas e quaisquer formas que, direta ou indiretamente, permitam a identificação da pessoa entrevistada.

O presente texto organiza-se em três capítulos, a saber. O primeiro objetiva, principalmente, traçar um breve histórico sobre o ensino profissionalizante no Brasil, a fim de preparar o leitor para a modalidade de educação na qual a escola pesquisada se insere, e assim compreender melhor a sua gênese e o seu desenvolvimento. Para isso, questões atinentes a ela como a relação entre liberalismo, educação e escolarização e os acordos MEC-USAID, a EPEM e o PREMEM também são abordadas. Para o desenvolvimento dessa discussão, nos

embasamos, dentre outros, nos seguintes autores: Márcio Moreira Alves; José Oliveira Arapiraca; Maria Ciavatta; Francisco Aparecido Cordão; Luiz Antonio Cunha; Raquel Gandini; Dermeval Saviani; Cynthia Greive Veiga; Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias. A Lei federal nº 9.394/96, que versa sobre as diretrizes e bases da educação nacional; a Constituição do Brasil, de 1937; o Decreto nº 63.914, que dispõe sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino; a Lei nº 4.024/61, que fixa as diretrizes e bases para a educação nacional; a Lei nº 5.692/71, que determina as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus; a Resolução 925/70, que aprova o convênio firmado entre a União, representada pelo Ministério da Educação e Cultura, através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PREMEM – e o Estado de Minas Gerais; as *Atas* da Câmara Municipal de Uberlândia e o *Jornal Correio de Uberlândia*.

No segundo capítulo – O contexto histórico relativo à criação dos polivalentes e suas bases educacionais legais – visamos esboçar o cenário sócio-político-educacional no qual o projeto Polivalente foi gestado e como a Escola Polivalente situa-se nesse contexto. Para tal nos referenciamos em Leôncio Basbaum; Boris Fausto; José Willington Germano; Otaíza de Oliveira Romanelli; Thomas Skidmore; Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias; o *Jornal Correio de Uberlândia*; o Decreto-lei nº 4.073, que estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial de grau secundário e a Lei nº 3.552, que dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura.

No terceiro e último capítulo, denominado As Escolas Polivalentes e a Escola Estadual Polivalente Guiomar de Freitas Costa, buscamos apresentar o projeto dos Polivalentes e como este se materializou, em particular, na Escola Polivalente de Uberlândia. Utilizamos, fundamentalmente, para essa abordagem o seguinte referencial: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente*; Célia Rocha Calvo; Sofia Lerche Vieira; Documentos da Superintendência; *Jornal Correio de Uberlândia*; a Resolução nº 925/70; e as entrevistas.

Anexamos a este estudo o Quadro curricular da Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa e os Roteiros utilizados nas entrevistas com funcionários e alunos egressos objetivando, respectivamente, apresentar um documento escolar que comprove os conteúdos trabalhados pela escola, que estavam em consonância com os objetivos políticos e com o projeto Polivalente em geral, e fornecer ao leitor o teor das questões dirigidas aos entrevistados.

Feitos, então, esses primeiros esclarecimentos, que objetivam situar o leitor e prepará-lo para a temática a ser discutida, passemos a uma breve abordagem sobre a área a qual a presente pesquisa se refere.

Uma investigação no campo da História da Educação deve, primeiramente, remeter-se ao que lhe é anterior, que são as áreas da História e da Educação. Acreditamos que a compreensão conceitual dessa terminologia é o primeiro passo para se apreender as questões pertinentes e decorrentes dessas áreas de conhecimento. Iniciando pela questão “O que é História”, Bloch⁵ a define como a ciência dos homens em sociedade, o que implica a questão da temporalidade, envolvendo o passado, o presente e o futuro. Ao contrário do que muitos pensam, a História não é a ciência do passado. O historiador, no exercício do seu ofício, faz constantes idas e vindas no tempo, buscando uma compreensão desse homem que é atual, mas que se constitui num processo histórico. Assim, o objetivo da História não é o passado, mas “os homens no tempo”. E afirma que “a ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente, compromete, no presente, a própria ação”.

Dessa forma, o objetivo deste estudo não é simplesmente verificar como a Escola Polivalente de Uberlândia foi criada e desempenhou suas atividades. Este é apenas o ponto de partida para entendermos melhor como se deu esse processo de implantação de uma proposta educacional, que antes de tudo é política e econômica, e de que forma esses conhecimentos e a continuidade desse processo, hoje, podem nos ajudar a compreender melhor a nossa realidade e a nos situarmos como parte integrante dela.

A ideia de passado nos remete a outro conceito, o de memória, que engloba tanto a pessoal quanto a coletiva. Le Goff, em seu ensaio sobre a memória, admite fazê-lo enfatizando a coletiva, entretanto, apresenta um conceito mais geral: “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.”⁶.

É neste conceito que nos pautamos para a realização das entrevistas com pessoas que vivenciaram a proposta educacional da Escola Polivalente de Uberlândia, justamente com o intuito de recuperar essas “*impressões ou informações passadas*”, que confrontadas entre si e com as demais fontes utilizadas, nos auxiliarão no alcance do nosso objetivo.

⁵ BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Portugal: Publicações Europa-América, 1997. p. 27.

⁶ LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 419.

E sobre ela Dosse afirma: “A memória é, portanto, em relação à história, um modo de seleção no passado, uma construção intelectual e não um fluxo exterior ao pensamento”⁷. E acrescentamos: seleção daquilo que nos é significativo e que nos constitui como seres históricos.

Portanto, é o percurso histórico de alguns indivíduos que buscaremos recuperar e deles extrair os significados construídos sobre o nosso objeto e é sobre estes que, mais adiante, na discussão a ser feita sobre a escola propriamente dita, nos remeteremos, ao confrontarmos o conteúdo das experiências coletadas nas entrevistas com a memória coletiva apresentada nos referenciais teóricos.

Passando, agora, à segunda área de conhecimento – a educação – utilizaremos o conceito apresentado por Severino⁸, no qual a educação é vista como a mediadora da existência humana na realidade, apoiada no tripé, interdependente, do universo do trabalho (produção material, relações econômicas), da sociedade (lugar das relações políticas, esfera do poder) e da cultura (lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais). Além disso, a educação deve ser um instrumento de crítica, combatendo a alienação e sendo um agente de transformação social e não uma mera reprodutora da sociedade.

A escolha deste conceito, dentre os vários existentes, deveu-se à sua adequação ao projeto de pesquisa, que também apoia-se no citado tripé ao estudar uma instituição educativa voltada para o mercado de trabalho.

A educação é uma das grandes necessidades de toda e qualquer sociedade, independentemente do momento histórico em que ela se encontre. Isto porque ela é um dos aspectos inerentes à condição humana, que, além de carecer de transmitir às gerações mais novas os conhecimentos por ela já produzidos, apresenta uma busca inata por crescimento e desenvolvimento tanto pessoal quanto coletivo.

Em nossa sociedade, parte dessa educação é delegada a uma instituição que, diferentemente de tantas outras que, de uma forma ou de outra, também educam, a faz de uma maneira planejada e sistematizada: a escola. Esta, no decorrer da história, vem assumindo formas de apresentação e organização diversificadas; no entanto, sua função, que é o ato de educar, em essência, permanece inalterada. Essa função lhe confere uma característica bem peculiar e contribui de forma significativa para a constituição de identidades. Assim, as

⁷ DOSSE, François. *A história*. Bauru, SP: EDUSC, 2003. p. 289.

⁸ SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 36-37.

marcas deixadas pela escola ficam gravadas na personalidade da pessoa, que as carrega e as imprime em suas ações e nas diversas situações que vivencia em seu cotidiano.

Fazendo um retrospecto da trajetória escolar de uma pessoa que cumpre, no mínimo, o tempo obrigatório previsto por lei, percebemos que alguns anos de sua vida são passados em uma escola. Portanto, esta se torna uma das instituições que por mais tempo abriga a pessoa e, por isso mesmo, possui grande poder de influenciar na formação de sua personalidade e subjetividade.

Por esse motivo, a escola caracteriza-se como um importante espaço de formação de mentalidades e ideologias. Sendo assim, cada regime político ou governo de estado quer se apropriar e se beneficiar desse recurso para ganhar legitimidade e, assim, melhor alcançar os seus objetivos.

Sobre esse assunto, Althusser⁹ diz que o “Aparelho Ideológico de Estado nº 1” é a escola, por trabalhar com a pessoa desde a infância até a juventude, com “audiência obrigatória”.

E o recurso que a escola dispõe para agir e formar o perfil desejado de pessoa ou de cidadão é o currículo. Esse conceito que também tem sofrido modificações no transcorrer do tempo, tem nos mostrado que, mais do que uma lista de disciplinas e carga horária, especificando *o quê* deve ser ensinado, ele, segundo Silva¹⁰, nos revela qual o tipo de ser humano se deseja formar para um determinado tipo de sociedade. Assim, “no fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’”¹¹.

Com os Polivalentes a história não foi diferente e, como veremos no decorrer deste trabalho, eles foram pensados, criados e operacionalizados, inclusive com uma proposta curricular bastante diferenciada das escolas existentes na época, visando aos objetivos e interesses de um grupo específico que necessitava capacitar parte da população para um trabalho mais qualificado. O quanto essas escolas conseguiram se aproximar desse intento ou o quanto ela percorreu em direção a ele é que, entre outros, desejamos averiguar. A hipótese que temos é que essa aproximação ou esse caminho percorrido tenha sido pequeno, visto que a escola funcionou cerca de uma década com essa proposta e que a própria Lei nº 5.692/71, em 1982, teve a profissionalização compulsória revogada e, ainda, que uma parcela da

⁹ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença. 3. ed. 1980. p. 53-68.

¹⁰ SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 21-36.

¹¹ *Ibidem*, p. 15.

clientela que frequentou essa escola não estava interessada nessa profissionalização e sim na qualidade da educação oferecida por ela.

E pensando no currículo enquanto relação de disciplinas e carga horária a serem cumpridas, no Capítulo III, veremos que o Polivalente-Uberlândia incorporou por completo a orientação do PREMEM. Entretanto, na forma de trabalhar esses conteúdos e no uso social que professores e alunos poderiam fazer dele, verificaremos que o que aconteceu, na realidade, não seria o desejado por um regime ditatorial.

Durante o período de ditadura militar brasileira, podemos destacar dois marcos educacionais que se relacionam com essa capacitação profissional, que são os anos de 1968 e 1971, nos quais aconteceram, respectivamente, a reforma universitária e a reforma de primeiro e segundo graus. Com essas duas ações, os militares redefiniram todo o modelo educacional brasileiro. A própria LDB 4024/61, que vigorou a partir de 1961, perde seu efeito com a Lei nº 5.692/71 que, para alguns estudiosos, é considerada uma nova LDB, devido à sua abrangência. Ela modifica toda a estrutura do ensino fundamental e médio, interferindo, inclusive em aspectos que a LDB de 1961 não interferiu, que, como trataremos mais adiante, é o estabelecimento do currículo. Essas reformas impactaram decisivamente na estrutura dos estabelecimentos de ensino, bem como na atuação e formação, respectivamente, de seus professores e alunos.

O olhar que atualmente se lança às instituições escolares, como é o caso do presente trabalho, que se propõe a conhecer melhor a trajetória da Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa, em Uberlândia, está embasado em estudos referentes à história da educação que, ao longo dos anos, têm passado por várias transformações teórico-metodológicas, interferindo no desenvolvimento das pesquisas e nos conhecimentos produzidos a partir delas. Podemos destacar o fato dos estudos sobre educação deixarem de pertencer, exclusivamente, ao terreno da Pedagogia para ganhar, também, o da História, o que ocasiona um novo olhar para as questões educacionais e uma ampliação das possibilidades de tratamento do tema.

Outra transformação que em muito contribuiu para o desenvolvimento das pesquisas na área da História da Educação e que, também, se relaciona diretamente com o presente trabalho é a mudança de foco da historiografia educacional. Esta, antes, centrava-se nos aspectos macro, na história geral, e utilizava, basicamente, as fontes escritas. Atualmente, tem se voltado para os aspectos micro, ou seja, das instituições escolares, onde, de fato, as práticas e políticas educativas se materializam. Por meio da análise de tais instituições, que se configuram como o particular e o específico, é possível entender e vislumbrar o macro, visto que, como num organismo vivo, as partes trazem consigo elementos do todo.

Essa relação parte-todo é expressa por Magalhães da seguinte forma:

Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência. A sistematização e a (re)escrita do itinerário histórico de uma instituição educativa na multidimensionalidade e na construção de um sentido encontram nessa relação a sua principal base de informação e de orientação.¹²

Configurando-se, assim, os estabelecimentos escolares nessa porção inscrita em círculos de maior abrangência e que com estes estabelece uma relação de dialeticidade, Ester Buffa defende: “Pesquisar uma instituição escolar é uma das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira pois as instituições escolares estão impregnadas de valores e idéias educacionais. As políticas educacionais deixam marcas nas escolas”¹³.

Na busca por essas “marcas”, várias fontes escolares são utilizadas: o acervo bibliográfico e documental, o currículo escolar, o processo de seleção utilizado para a admissão de seus alunos e profissionais, a estrutura física, o uniforme e o depoimento de professores, alunos e pessoal técnico administrativo. A descrição e a análise de todos esses dados são de fundamental importância para o desvelamento da teia histórica que envolve e encobre a realidade institucional escolar bem como os processos de criação, desenvolvimento e, neste caso, de declínio, que lhes são atinentes.

Dentro dessa perspectiva histórica processual é essencial considerar o seu caráter dinâmico e subjetivo. Não há uma única história nem uma verdade absoluta. A verdade é estabelecida de acordo com o referencial adotado e com o tempo histórico, que a cria e a recria ininterruptamente. Assim sendo, segundo Magalhães, “A história da educação é um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica de base interdisciplinar”¹⁴.

Dessa forma, o estudo e a análise da história das instituições escolares constituem-se um importante meio para o desenvolvimento do conhecimento histórico-educacional, como uma possibilidade de aprofundar não só nos seus aspectos específicos como também na

¹² MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. p. 133-134.

¹³ BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p. 25.

¹⁴ MAGALHÃES, op. cit., p. 71.

realidade escolar de forma mais geral, compreendendo-a na sua dialeticidade e nas suas múltiplas dimensões, dando objetividade ao que é subjetivo e subjetivando o que está institucionalmente materializado.

São novos sujeitos e novos problemas que, por sua vez, vão compor outros caminhos para se entender a História da Educação no Brasil. Trata-se de desnudar outras experiências e outras visões que também não deverão servir simplesmente para compartimentar a história, mas sim acrescentar outros elementos à sua compreensão. A educação torna-se tema geral e pode ser tratado no âmbito do local justamente por evidenciar a presença das peculiaridades dos debates propostos no período, como ainda suas diferenças, suas individualidades, promovendo comparações e inter-relações com o contexto nacional.

Assim, a proposta deste trabalho amplia-se e busca compreender como se processaram os conceitos, as reflexões, os modos de pensar, os pontos de vista, enfim, a (re)criação das ideias gerais, que circulavam nas micro-esferas, aqui representada por um estabelecimento de ensino, cuja importância reside no fato de que, a partir de pesquisas e investigações feitas nessas esferas de convivência social é possível entender aspectos e questões que se desenvolveram no espaço macro, que, neste caso específico, seria a nação brasileira.

Essa proposta de ampliação, tanto em termos de objetos de pesquisa quanto das fontes utilizadas, vem ganhando importância cada vez maior na forma de se fazer história a partir da disseminação dos pressupostos adotados pela Escola dos *Annales*¹⁵. Esta, ao substituir a narrativa tradicional dos fatos por uma problematização dos mesmos e ao incorporar no campo da história todas as atividades humanas e não apenas as de caráter político, cria um campo fecundo para o estudo da realidade local, onde se concretizam e ganham visibilidade as contradições, as lutas de poder e o vai-e-vem da história. Essa nova forma de compreender a história, não só amplia as fontes documentais, como também os objetos e suas possibilidades de estudo, contribuindo para o desenvolvimento e a compreensão de questões importantes ligadas ao cenário nacional.

¹⁵ A trajetória dessa Escola, em suas três gerações, foi estudada e analisada por Peter Burke, que salienta a importância de suas contribuições e relaciona como principais as seguintes abordagens historiográficas utilizadas pelo grupo dos *Annales*: história-problema, história comparativa, história psicológica, geo-história da longa duração, história serial e antropologia histórica. Com maior ou menor ênfase em cada geração, cada uma dessas abordagens foi fundamental para compor o quadro de inovação e expansão do estudo historiográfico, que amplia as fontes de pesquisa ao considerar a história oral, a dos vencidos e a da vida cotidiana. História que não mais é vista apenas em seu aspecto político, mas também sociológico, antropológico, psicológico, lingüístico e geográfico, permitindo uma aproximação da história com outras ciências que, numa análise interdisciplinar, busca uma compreensão mais totalizante da humanidade, que é muito mais complexa que a retratada pela história tradicional. Além disso, ao propor uma abordagem mais crítica, questionadora e problematizante da realidade, abre novas possibilidades de reflexão e de resgate de temas já analisados, agora, sob outros pontos de vista, tornando a história mais rica, viva e real.

Esse trânsito entre as realidades local e o global apresenta importantes desafios e possibilidades no desvelar historiográfico que, longe de se mostrarem como realidades divergentes ou contraditórias, mostram-se complementares.

CAPÍTULO I

O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

A Escola Polivalente é – acima de tudo – uma escola para todos. Seu currículo ajudará o aluno até o fim do curso, despertando seus interesses e aptidões, contribuindo para o desenvolvimento da formação técnica.¹⁶

Esta citação, bem como o currículo da escola mencionado nela e que se encontra em anexo neste estudo, atesta para o objetivo de ser a Escola Polivalente uma instituição voltada para a formação de futuros trabalhadores. Por isso, é importante verificarmos como se desenvolveram no Brasil os processos de emergência da necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e de criação de instituições educacionais voltadas para atender a essa necessidade. E mais, como essas instituições foram se modificando e se adaptando às realidades de cada época subsequente, considerando, inclusive, os aspectos econômicos, políticos e legais que interferiram nesse processo.

No contexto desta pesquisa, falar sobre trabalho requer, também, falar sobre capitalismo e, por conseguinte, sobre liberalismo. Este, que teve seus primórdios no século XVI na Inglaterra, segundo Gandini “surge como uma justificação racional para as alterações das relações sociais introduzidas com a emergência do capitalismo”¹⁷. O termo “capitalismo” é assim definido por Bottomore:

[...] modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. [...] Qualquer que seja a sua forma, é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe, a classe dos capitalistas, com a exclusão do restante da população, que constitui a característica básica do capitalismo como modo de produção.¹⁸

¹⁶ POLIVALENTE. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.288, 16 jul. 1971, p. 3.

¹⁷ GANDINI, Raquel. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 24.

¹⁸ BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1988. p. 51.

1.1 O liberalismo, a educação e a escolarização

Para que o capitalismo pudesse desenvolver-se e firmar-se como tal, carecia de uma base de sustentação ideológica. Assim, principalmente, com os princípios de individualismo, liberdade e propriedade, as ideias liberais lhe serviam perfeitamente de suporte e justificativa, uma vez que defendiam a aquisição e acumulação de riquezas/propriedade por meio do uso de atributos pessoais. Pregando uma sociedade com mobilidade social, ou seja, sem a rígida definição de classes determinadas por nascimento, o indivíduo poderia, por meio de seus próprios esforços, ascender econômica e socialmente. Essa livre competição individual/grupal é uma das propostas liberais e também um dos fatores propulsores do capital.

É nessa perspectiva que se insere e se percebe a importância da educação, que passa a ser vista como estimuladora do desenvolvimento dos dotes individuais, bem como a preparadora da mão de obra. O indivíduo, no uso de sua liberdade, tem a opção de vender sua força de trabalho para os detentores dos meios de produção. Completa-se, então, o tripé – liberalismo-capitalismo-educação profissional – que, dialeticamente, produz e reproduz os elementos necessários para a manutenção de cada um deles.

Relacionando esses três elementos, Arapiraca nos apresenta o seguinte:

Após termos analisado a origem e o processo de formação propriamente dita do capital, constatamos que sua produção, reprodução e acumulação resultaram da apropriação de cotas de sobretrabalho do trabalhador. Neste sentido, a educação é utilizada para legitimar a dimensão ideológica do capital, na forma dissimulada de capital humano. Por esta noção, todo indivíduo é um *capitalista* em potencial, bastando para tanto desenvolver suas capacidades individuais, especializando-se e transformando-se em trabalhador *potenciado* [destaques do autor].¹⁹

No Brasil republicano, as ideias liberais ganham força, principalmente na segunda década do século XX, com importantes pensadores como Rui Barbosa, José Veríssimo, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Marco Maciel, Jarbas Passarinho e tantos outros que acreditaram e defenderam a adoção dos princípios do liberalismo tanto na educação como na sociedade de uma forma geral.

¹⁹ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 12.

A compreensão desses princípios é fundamental para o desenvolvimento das demais categorias a que se propõe apresentar o presente trabalho. Segundo Cunha²⁰, eles são cinco: individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia, e estão inter-relacionados, uma vez que a não existência de um pode comprometer o exercício de outro.

Iniciando pelo individualismo, tem-se que o indivíduo é portador de diversos atributos inatos, cujo desenvolvimento é de sua própria responsabilidade, cabendo ao Estado apenas garantir o seu não cerceamento e, à educação, a promoção das condições necessárias para transformar essa potencialidade em características reais.

De acordo com o princípio da liberdade, que está estreitamente relacionado ao do individualismo, são combatidos os privilégios oriundos de nascimento, credo ou qualquer outra forma pré-estabelecida. O indivíduo é livre para ocupar qualquer posição social, que será mais ou menos favorecida, dependendo do uso que fizer de suas potencialidades. Assim, é delegada ao indivíduo toda e qualquer responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso econômico e social.

O liberalismo, conjugando esses dois princípios, não é contra a divisão de classes. Pelo contrário, a vê como algo salutar para o próprio desenvolvimento da sociedade, justificando-se que, sendo os indivíduos detentores de diferentes características, consequentemente, ocuparão diferentes posições na sociedade. Ao que ele se opõe é à rigidez dessa divisão, que não pode ser definida por privilégios, como, por exemplo, de nascimento. Portanto, a posição social deve ser alcançada por méritos e esforços individuais.

O terceiro princípio diz respeito à propriedade que, incorporando os dois anteriores, defende que, usando de sua liberdade e de seus atributos pessoais, cada indivíduo tem o direito de lutar e de trabalhar para adquirir riquezas e propriedades e, assim, ascender socialmente.

O quarto princípio – a igualdade – como já se pode esperar pelos anteriores, não se refere à igualdade de condições financeiras ou sociais, mas à igualdade de direitos. Todos os indivíduos têm igual direito à vida, à liberdade, à propriedade e à proteção legal.

O quinto e último princípio – a democracia – refere-se à participação do indivíduo no governo, para a qual são necessários a liberdade, a igualdade e o direito à propriedade e à individualidade. No entanto, esse não é um princípio unânime. Alguns teóricos do liberalismo se opõem a esse tipo de participação e mesmo os que a defendem veem dificuldades de

²⁰ CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

operacionalizá-la. Neste caso, como alternativa, é proposta a representação parlamentar, que possibilita a participação de todos os indivíduos por meio de seus representantes legais.

Seja de forma explícita ou subentendida, podemos extrair esses princípios da filosofia dos Polivalentes. Como já foi mencionado anteriormente e ainda outras menções a essa questão serão feitas, a sociedade, no período de abrangência deste estudo, vivencia um momento de grandes expectativas em relação à educação como a estimuladora dos atributos individuais. Estes, por meio da liberdade, poderiam ser desenvolvidos de forma a tornar, cada um dos indivíduos, apto a lutar, por meio do trabalho, pela propriedade. Isso seria possível uma vez que existia uma legislação que lhe garantia mais que o direito, mas o dever de frequentar a escola. Vejamos o que nos traz a Resolução 925, sobre a fundamentação teórica do Ginásio Polivalente:

Mantendo um núcleo de disciplinas tradicionais que assegure a cultura comum que devem ter todos os alunos, o ginásio polivalente compreenderá, entretanto, a oferta de opções, variáveis de acordo com as aptidões específicas e interesses individuais. [...] o novo ginásio contribuirá para que a escola média constitua um veículo, não de seleção de uma elite limitada ou de restrito treinamento profissional, mas, de desenvolvimento, no maior grau possível, de capacidade e interesses. [...] os ginásios polivalentes contribuirão para a realização de um dos objetivos da educação, que é promover a unidade e solidariedade social.

O progresso da ciência e da técnica e a enorme expansão dos conhecimentos de nossa época, exigem um nível mais alto de educação geral do que anteriormente, o que só não assegurará a preparação de especialistas de qualificação progressivamente mais alta, como alargará o pensamento e a convicção das várias camadas sociais no sentido da aceitação e participação das mudanças de estruturas da sociedade. A escola polivalente oferecendo um nível de educação mais geral mais funcional e mais alto, elevará o padrão cultural da população, fazendo-a mais receptiva a novas idéias. Em suma, *a escola polivalente constitui um núcleo de vitalização de uma sociedade democrática*. Por seus mais amplos objetivos, pela variedade de suas funções e atividades, por sua maior articulação com os interesses e problemas da coletividade, atenderá melhor que qualquer outra ao papel que se deve esperar da educação média brasileira [destaque nosso].²¹

A frase por nós destacada nessa citação nos chama pelo fato de esta resolução ter sido elaborada em 1970, período em que, segundo Vieira e Farias, o Brasil vivencia a “fase mais dura do regime militar [...] com Costa e Silva [presidente entre os anos de 1967 e 1969] e Médici [presidente entre os anos de 1969 e início de 1974], quando a ditadura atinge seu

²¹ MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Resolução nº 925, 1970.

maior grau de aprofundamento”²², inclusive com a vigência do Ato Institucional nº 5 (AI5), que perdura de 1968 a 1979.

No campo educacional, os princípios liberais ganham expressão no movimento escolanovista, dentre os ideais, podemos destacar: a educação como uma função essencialmente pública; a escola única, ou seja, para todos; e a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a co-educação.

No Capítulo III deste estudo, quando trataremos, especificamente, da Escola Estadual Polivalente Guiomar de Freitas Costa, observaremos que esses princípios são considerados na proposta que a regulamenta ou na sua prática, explicitada pelos entrevistados.

Podemos dizer que nos períodos de planejamento e funcionamento dos polivalentes e, porque não, até hoje, alguns de seus princípios continuam presentes nas discussões educacionais e sendo objeto de estudo de vários pesquisadores. Como podemos perceber nos trechos abaixo, retirados do Anexo II, tratando da Fundamentação Teórica do Ginásio Polivalente, os princípios liberais da obrigatoriedade e de ser uma função pública são contemplados.

As características de unidade e, ao mesmo tempo, diversidade de [sic] curricular do ginásio polivalente, oferecerão condições para impor continuidade entre os graus primário e médio, facilitando, deste modo, a concretização de um dos mais importantes princípios da política educacional do país, consagrado no preceito constitucional da escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos.²³

Essa obrigatoriedade, que na Lei nº 4.024/61²⁴ é restrita ao ensino primário, na Lei nº 5.692/71²⁵, é estendida ao ensino de 1º grau, destinado à faixa etária dos sete aos quatorze anos.

Em relação ao fato de ser a educação uma função essencialmente pública, a Resolução nº 925/70 prevê: “adoção, no sistema de educação pública, dos ginásios polivalentes” e mais, traz o objetivo de “expandir e melhorar as oportunidades de educação média para crianças de

²² VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 125.

²³ MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Resolução nº 925, 1970.

²⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”.

²⁵ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Art. 20: “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”.

família de baixa renda, que, de outra maneira, não teriam possibilidade de obter educação de grau médio”.

O princípio da laicidade parece ter sido praticado apenas no princípio de seu funcionamento, pois a presença da disciplina de ensino religioso no quadro curricular de 1976 contradiz o exposto pelo entrevistado, que trabalhou na escola no período de 1971 a 1976, que diz: “a escola não tinha foco religioso de forma nenhuma, ela era totalmente laica, mas respeitava todas as religiões” (E6²⁶).

Quanto à gratuidade, a Escola Polivalente-Uberlândia não cobrava mensalidade, mas recebia contribuições voluntárias dos pais que possuíam uma condição financeira melhor. Essas contribuições iam para a Caixa Escolar e eram utilizadas para suprir as necessidades da escola e ainda ajudar as crianças que não tinham condições de adquirir uniforme ou material escolar.

Concordante com esses princípios liberais, a função social da escola é, então, propiciar a cada indivíduo as condições para o desenvolvimento de suas potencialidades, sem fazer qualquer tipo de distinção. E mais, a educação deve ser a promotora do desenvolvimento integral do indivíduo, por meio do qual se atingirá o crescimento social.

A educação é vista, então, como um objetivo a ser atingido. Para tal, a superação dos obstáculos que a impedem de acontecer torna-se o principal alvo a ser perseguido, pois, resolvendo-se esta questão, em decorrência, todas as outras seriam solucionadas.

Essa crença na educação foi destacada por Nagle ao analisar os movimentos chamados de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década de 1920, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década de 1920, foi sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. [...] Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e “educadores” – principalmente os “educadores profissionais” que aparecem nos anos de 1920 – transformassem um programa mais amplo

²⁶ Optamos por não revelar a identidade dos entrevistados por acreditar que o anonimato os deixaria mais à vontade para expor os seus pensamentos, impressões e sentimentos em relação à escola pesquisada. Assim sendo, serão identificados por um código conhecido apenas pelos pesquisadores. As pessoas entrevistadas contribuíram com seus depoimentos no sentido de esclarecer e explicitar o cotidiano escolar, a forma como o projeto dos Polivalentes se materializou nesse estabelecimento de ensino em particular, bem como de apontar os desvios/ajustes que a proposta sofreu ao ser implementada nessa realidade específica.

de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da história brasileira.²⁷

A entrada desse ideário no Brasil acontece no período em que a população urbana começa a aumentar e, juntamente com ela, os problemas de ordem social. As cidades de então não possuíam a infraestrutura necessária para comportar a nova demanda por moradia, saneamento, trabalho, saúde e tantas outras necessidades. E mais, o governo não possuía um sistema de ensino organizado capaz de intervir e colaborar para o atendimento dessas necessidades. A urgência na resolução desses problemas era tal que, no início da Primeira República, a educação foi fortemente influenciada pelos médicos higienistas que ditavam, entre outros, o currículo, a arquitetura, a localização geográfica, enfim, a rotina escolar.

Portanto, mais que trabalhar o intelecto, a escola deveria educar a vontade, formar a moral e desenvolver um corpo saudável e higiênico. Assim, adentramos numa outra categoria de análise que é a escolarização. Veiga, numa orientação metodológica foucaultiana, defende a seguinte ideia sobre esse tema:

Em um primeiro momento, estamos compreendendo que a análise da escolarização situa-se na continuidade do processo de civilização e que este dispositivo é fundamental para aprofundar a teoria da civilização, na perspectiva de sociedade que se autointerpreta como tal. A monopolização do saber pelo Estado e a universalização da instrução ampliou para toda a população os modelos de autocoerção, o domínio das emoções, os sentidos de vergonha e pudor, disseminando outra configuração de sociedade ao inventar a educação escolarizada como categoria da atividade social.²⁸

E prossegue argumentando em torno da ideia “incluir para controlar e dominar”:

A dinâmica da escolarização foi uma dinâmica de inclusão social, uma vez que para as elites este fator seria fundamental para completar-se o processo de civilização. As relações de poderes que se estabeleceram com base nessa dinâmica, e que possibilitaram a produção de uma nova pedagogia, já não se referem mais a uma “falsa pedagogização”, cujas ações se exercem do exterior para o interior do indivíduo, mas a processos de educação que devem se manifestar no interior do indivíduo, na descoberta de talentos, manifestações de potencialidades; enfim, que devem possibilitar a produção das condições de previsibilidade (p. 100).

Dessa forma, foi delegada à escola a função de promover um processo de internalização do controle sobre o indivíduo, que até então era externo, tornando-o, ele mesmo, um fiscalizador e censurador de seus próprios atos. Essa “autoprogramação”

²⁷ NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 135-136.

²⁸ VEIGA, Cynthia Greive. A Escolarização como Projeto de Civilização. *Revista Brasileira de Educação*. n. 21, p. 90-103, 2002. p. 97-98.

garantiria a adequação dos comportamentos a cada tipo de situação social. Além do mais, seria ela também a responsável por sondar as capacidades e instruir tecnicamente os cidadãos, que comporiam a mão de obra para atuar, eficazmente, nas indústrias.

A demanda por esse tipo de profissional desenvolveu-se num crescente, de cujo processo serão destacados dois momentos específicos. O primeiro refere-se ao surto industrial brasileiro ocorrido, segundo Azevedo²⁹, em 1885, que juntamente com a política migratória e o fim do regime escravagista compuseram o cenário no início do período republicano. E o segundo, ocorrido já no período da ditadura militar, no qual se intensifica a criação de indústrias, financiadas, em grande parte, por capital estrangeiro. Tanto num quanto noutro, verificou-se a grande necessidade de ampliar os domínios da escola e estender esse tipo de escolarização à maior parte possível da população brasileira.

Vemos, portanto, que, nesse momento, o processo de escolarização está diretamente relacionado tanto com a necessidade de conformar a conduta dos indivíduos aos parâmetros exigidos pelo processo de industrialização e urbanização, quanto com a necessidade de profissionalizar, principalmente em nível técnico. Considerando esta última, podemos citar dois exemplos significativos: a criação, na década de 40 do século XX, de escolas pertencentes ao chamado “Sistema S de Ensino”, formado por SESC, SENAC, SESI E SENAI e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – a Lei nº 5.692/71 – que transforma, compulsoriamente, o ensino de 2º grau em ensino profissionalizante.

²⁹ AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Brasília: UnB, 1963.

1.2 Esclarecimentos conceituais

Integrando a proposta de profissionalização prevista pela Lei nº 5.692/71, a Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa, bem como as demais escolas polivalentes criadas em todo território nacional, tinha como premissa o ensino profissionalizante.

Entretanto, antes de abordar esse aspecto do ensino, faz-se necessária, nem que seja de forma breve, uma reflexão conceitual dos termos – polivalente, politecnia, técnica – que nos auxiliará na compreensão da proposta de ensino tanto do governo quanto da escola propriamente dita.

O termo polivalente, segundo Lalande, tem o seguinte significado: “que admite múltiplos valores, em geral sinônimo de plurivalente”³⁰.

Por este conceito, mesmo sem conhecer a escola, espera-se que ela englobe em seu quadro curricular esses “múltiplos valores”. No entanto, quais seriam eles? Acreditamos, após uma identificação de sua proposta educacional, que se refiram, por um lado, à educação integral, que visa desenvolver tanto o intelectual, por meio dos conhecimentos teóricos, quanto o manual, por meio das atividades práticas em laboratórios e oficinas. Por outro lado, podemos pensar também no quadro curricular, que possui disciplinas pertinentes aos três setores produtivos: industrial, agrícola e comercial, além das aulas voltadas para as atividades domésticas.

Percebemos, então, que o objetivo é fornecer noções básicas de todas as áreas de trabalho para que, assim, cada educando possa identificar quais são suas habilidades e vocação e, dessa forma, fazer uma opção mais acertada do curso técnico-profissional, numa etapa posterior.

Quanto ao termo técnica, ainda segundo Lalande, este representa um “conjunto dos procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados considerados úteis”³¹.

De acordo com Abbagnano, esse mesmo termo

[...] compreende todo conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer. A T. [técnica] nesse sentido não se distingue nem da arte nem da ciência nem de qualquer processo ou operação aptos a conseguir um

³⁰ LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 1283.

³¹ *Ibidem*, p. 1109.

efeito qualquer: e o seu campo estende-se tanto quanto o das atividades humanas.³²

De acordo com esses conceitos, a opção pela “técnica” nas escolas Polivalentes vai desde o planejamento de sua proposta, que apresenta, detalhadamente, passos e normas a serem seguidas, até o próprio método de ensino, que segue, também, a criteriosos padrões de seleção dos recursos humanos e materiais, desenvolvimento do plano de ensino e avaliação da aprendizagem. Todo esse percurso é mensurado para que, partindo de uma condição inicial, que já se deseja favorável e adequada, atinja o resultado esperado, que é

[...] a melhoria qualitativa do setor de ensino médio estadual incluindo, entre outras: a construção de escolas destinadas especificamente à adoção do currículo polivalente, o equipamento destas escolas com material adequado, a edificações funcionais, o treinamento de professores e administradores escolares na filosofia e na prática dos ginásios polivalentes e a modernização dos métodos de ensino incluindo o uso do material e equipamento de ensino e técnicas para avaliar o rendimento educacional.³³

Quando dizemos uma condição inicial favorável e adequada, o fazemos mediante o apresentado, na mesma resolução:

Em cada escola, uma comissão de professores fixará e aplicará os critérios de admissão, mantendo articulação com aquela comissão especial [comissão especial de educadores, com a assistência de especialistas em psicologia, formada em cada estado], de modo a assegurar a constituição de um corpo discente, que seja:

1. pedagogicamente capaz de realizar com razoável êxito os quatro anos do curso ginásial;
2. adequadamente homogêneo do ponto de vista das idades;
3. realmente representativo da comunidade local, dando-se especial atenção, entretanto à relação de crianças educacionalmente capazes, originárias de famílias das camadas de baixa renda.³⁴

A respeito do terceiro e último termo – politecnia –, Saviani no “*Seminário Choque Teórico*”, esclarece sobre o seu significado, suas implicações para o ensino e sua relação com o mundo do trabalho.

Primeiramente, ele argumenta que a proposta de politecnia deriva das questões relativas ao trabalho, que por sua vez é um fator de caracterização e definição da existência e da realidade humana. A capacidade que o homem tem de realizar trabalho é justamente o que o diferencia dos outros animais, na medida em que se apresenta como uma ação intencional,

³² ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982. p. 905.

³³ MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Resolução nº 925, 1970.

³⁴ Ibidem.

orientada por objetivos bem definidos, na transformação da natureza, adequando-a as suas necessidades.

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. [...] Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como ele trabalha, produz-se a modificação das formas pelas quais os homens existem.³⁵

Prosseguindo com sua explanação, Saviani afirma que a sociedade moderna capitalista modifica incessantemente os modos de produção, transformando conhecimento em força produtiva. Tal sociedade, alicerçada fortemente no conhecimento, necessita, então, do que ele denominou de “códigos de comunicação não naturais, não espontâneos” (p. 10). Essa necessidade pressupõe, assim, a socialização desses códigos escritos, implicando num processo de alfabetização que, por sua vez, demanda a universalização da escola:

[...] a escola diz respeito ao trabalho intelectual, à cultura letrada, pressupondo o domínio dos códigos escritos. [...] Decorre daí a proposta de universalização da escola, e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares.³⁶

Em seguida, continua esclarecendo que, se o homem, com seu trabalho, modifica a natureza, ele precisa conhecer essa natureza e compreender as leis que a regem. Daí a necessidade de se estudar, nas escolas, o conteúdo de Ciências Naturais. No entanto, esse processo de transformação não ocorre individual ou isoladamente. Ele se processa no estabelecimento das relações entre os homens, demandando a necessidade de regras de convivência e de conhecimento desse homem no meio social. Essa necessidade implica em outro grupo de conteúdos, denominado de Ciências Sociais, do qual fazem parte a História e a Geografia. Fechando o quadro curricular básico comum, para que essas ciências possam ser estudadas e compreendidas, são utilizados ferramentas e métodos sistemáticos de produção e transmissão de conhecimentos por meio de registros escritos. Surge, daí, a necessidade da linguagem e da Matemática.

³⁵ SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. In: SEMINÁRIO CHOQUE TEÓRICO, 2, 3 e 4 de dezembro de 1987, Rio de Janeiro: FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz; Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987. p. 8.

³⁶ Ibidem, p. 10.

Portanto, essas disciplinas – Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática – formam o currículo geral das escolas, inclusive o das escolas Polivalentes, conforme podemos verificar no Anexo A.

Saviani prossegue fazendo um inter-relacionamento entre a questão do trabalho e a forma como a legislação educacional brasileira incorporou essa temática por meio das reformas implementadas na educação, principalmente a Lei nº 5.692/71, que, como já foi mencionada anteriormente, declarou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau.

No primeiro grau [denominação que vigorou durante a 5.692/71] o trabalho aparece de forma implícita. [...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar, em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. [...] Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das Ciências Naturais e das Ciências Sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.³⁷

Em relação às escolas Polivalentes, essa incorporação se deu por meio do currículo que, além das disciplinas de base comum, compunha-se dos conteúdos da parte diversificada, incluindo as práticas industriais, comerciais, agrícolas e domésticas.

Dessa forma, já se percebe uma intenção clara de iniciar o processo de profissionalização do educando, servindo, inclusive, como um período de sondagem vocacional e verificação de aptidões para uma dessas áreas especificamente. Isto quer dizer que, o estudante, ao entrar em contato com tais disciplinas, é capaz de ter uma noção do que é o trabalho em cada uma dessas áreas e, assim, no 2º grau, optar, com maior segurança, por uma delas, que o introduzirá no mundo do trabalho.

Fechando os parênteses aqui colocados para explicitar essa especificidade das escolas Polivalentes em relação às demais escolas da rede pública, continuamos com Saviani:

À medida em que o processo escolar se desenvolve, coloca-se a exigência de que estas relações e, portanto, os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho, sejam explicitados. Nesse sentido tenho entendido que o segundo grau deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho. Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como um pressuposto, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina por consequência também o modo como a escola se organiza operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito.

³⁷ SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. In: SEMINÁRIO CHOQUE TEÓRICO, 2, 3 e 4 de dezembro de 1987, Rio de Janeiro: FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz; Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987. p. 12.

Agora trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna.³⁸

Com o capitalismo, criado sobre as bases do liberalismo, as pessoas que antes produziam artesanalmente seus produtos, sendo detentoras do total conhecimento dessa produção e que os faziam com recursos próprios, passam a ser agrupadas e a produzir para outros, utilizando os materiais desses mesmos outros. Com o objetivo de otimizar essa produção, são adotados os princípios do taylorismo que, por meio da divisão do trabalho, exige cada vez mais que a pessoa se especialize não mais no processo global da produção, mas em uma parte bem específica e fragmentada desse processo.

Nesse momento, se verifica uma nítida separação entre o trabalhador que produz, conhecendo apenas uma parte do processo da produção, e o proprietário dos meios de produção, que é quem realmente se beneficia com o que é produzido.

Assim, para o capitalista, é interessante que o trabalhador conheça bem, mas apenas o fragmento da produção que lhe compete, não devendo, pois, ultrapassar esse limite.

É nesse contexto que Saviani diz surgir a separação, verificada até a atualidade, entre os trabalhos manual e intelectual e, conseqüentemente, entre a educação que deva ser ministrada aos destinados a uma e a outra forma de trabalho.

Nesse quadro é que se delineia a concepção de profissionalização, do ensino profissionalizante. Esta concepção capitalista burguesa, tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Nesta concepção, que se baseia na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, na divisão entre proprietários e não proprietários de meios de produção, o trabalhador detém apenas a sua força de trabalho. Tal concepção também vai implicar na divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho, e aqueles que executam o processo de trabalho. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, enquanto que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.³⁹

Explicitadas essas questões e feito esse percurso de inter-relacionamento entre sociedade-trabalho-educação, Saviani introduz o conceito de politecnia que, para ele, se traduz da seguinte forma: “A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da

³⁸ SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. In: SEMINÁRIO CHOQUE TEÓRICO, 2, 3 e 4 de dezembro de 1987, Rio de Janeiro: FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz; Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987. p. 12-13.

³⁹ Ibidem, p. 14-15.

dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”⁴⁰. E prossegue:

Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual.⁴¹

Para finalizar, Saviani diferencia o termo politecnia empregado na ótica da Lei nº 5.692/71, que possui uma visão dicotômica dessas duas faces do trabalho – manual e intelectual – e a do real e totalizante significado do termo, concluindo com o que ele acredita ser a causa do fracasso dessa reforma.

Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta de profissionalização do ensino de segundo grau da Lei 5692, de uma certa forma tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a Lei chama, ou das diferentes especialidades. A escola de segundo grau teria a tarefa de formar aqueles profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho.

[...] a noção de politecnia não tem nada a ver com este tipo de visão. A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. [...] Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa [...]. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna [...].

Aí está a base também do porque o projeto de profissionalização do segundo grau da Lei 5692 não deu certo: porque sequer ela correspondia à realidade atual. O empresariado na verdade não demandava um profissional com formação específica; ele demandava um profissional que tivesse uma formação básica, que pudesse rapidamente absorver a forma de realização desse trabalho, segundo o modo como ele está organizado na empresa.⁴²

Apesar de uma conclusão acerca do inter-relacionamento entre a politecnia, no seu real sentido, e o projeto dos Polivalentes carecer de investigação e análise mais aprofundadas, com o que conseguimos reunir nessa pesquisa é possível, ao menos, levantar a hipótese de que, pelo menos em termos de discurso, de declarada intenção, as escolas Polivalentes objetivavam

⁴⁰SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. In: SEMINÁRIO CHOQUE TEÓRICO, 2, 3 e 4 de dezembro de 1987, Rio de Janeiro: FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz; Politécnicos da Saúde Joaquim Venâncio, 1987. p. 13.

⁴¹Ibidem, p. 15.

⁴²Ibidem, p. 16-19.

uma aproximação com esse conceito, que, na verdade, pressupõe uma postura e uma ação pedagógica.

O ginásio polivalente é uma síntese de melhor experiência brasileira na formação geral e formação vocacional. Seu objetivo é oferecer experiências de iniciação humanística, científica e prática, destinadas a constituir a base para estudos ulteriores de preparação para a universidade ou para o ingresso imediato em carreira ou ocupações não universitárias. A síntese entre essas duas áreas de formação baseia-se na idéia de que ‘nas condições da vida moderna, em uma sociedade democrática deve-se pensar numa educação humanística que, necessária como processo de humanização do homem, supere a oposição clássica entre o mundo da cultura intelectual e o mundo do trabalho’.⁴³

Em relação a essa mesma questão, o jornal *Correio de Uberlândia*, em entrevista com Pery Porto, coordenador do PREMEX [Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, representante do Ministério da Educação e Cultura – MEC – no convênio firmado entre a União e o Estado de Minas Gerais], expõe o seu pensamento sobre a filosofia das Escolas Polivalentes:

[...] para o estabelecimento de uma filosofia de ensino fundamental, o projeto pretende “romper a clássica oposição entre o mundo da cultura intelectual e o mundo do trabalho”. Para isso, os alunos das escolas Polivalentes terão em seu currículo de formação básica não apenas matérias como matemática, ciências e letras, mas também artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais e educação para o lar.⁴⁴

O esclarecimento sobre esses termos objetivam gerar em nós a reflexão sobre o quanto o nosso objeto de estudo se aproxima ou se distancia dos mesmos. Ou seja, quanto do conceito foi incorporado ou ignorado na sua prática, na sua materialização. Questionando-nos sobre esses aspectos, podemos ter um conhecimento mais realista do que nos propusemos a pesquisar. Pois, é sabido que existe uma grande distância entre o falado e executado, entre o pretendido e o realizado, entre o almejado e o alcançado e entre o nome e o objeto nomeado. Como diz Margarida Petter⁴⁵, a linguagem tem o poder para nomear, criar, transformar o universo real e que, por ser relativamente autônoma, não requer, necessariamente, que esses nomes condigam com o que de fato representam.

⁴³ MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Resolução nº 925, 1970.

⁴⁴ INAUGURA-SE amanhã a primeira Polivalente. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.321, 12 set. 1971, p. 5.

⁴⁵ PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11-24.

1.3 O ensino profissionalizante no Brasil

Por ser a Escola Polivalente uma instituição voltada para a formação de futuros trabalhadores, é importante verificarmos como que, no Brasil, se desenvolveram os processos de emergência da necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e de criação de instituições educacionais voltadas para atender a essa necessidade. E mais, como essas instituições foram se modificando e se adaptando às realidades de cada época subsequente, considerando, inclusive, os aspectos econômicos, políticos e legais que interferiram nesse processo. Para tal, esta seção será dedicada a um breve relato do percurso histórico do ensino profissionalizante no Brasil.

Ainda na Apresentação da obra *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, Cunha alerta o leitor para o fato de que

[...] o ensino profissional tratado neste livro abrange o orientado para a força de trabalho industrial e manufatureira, [...]. A concentração nesse segmento do ensino profissional justifica-se não só por suas características próprias como, também, pelo fato de que grande parte das políticas governamentais têm sido inspiradas em suas práticas, problemas e perspectivas, que acabam por ser estendidas a todos os demais setores.⁴⁶

Segundo Ciavatta, “A partir dos anos 1930, ganharam força a ideia de modernização e o processo de industrialização, que passou a necessitar de um novo trabalhador moldado pela disciplina do trabalho e da própria escola.”⁴⁷.

Os processos de industrialização e modernização, mais que alterar a estrutura das fábricas e do tipo de trabalho desenvolvido nelas, modificou a organização física da cidade, suas ruas e edificações, a rotina das pessoas, o seu tempo, seu comportamento e suas representações. Essas transformações exigiram das pessoas uma adequação, que não ocorre de forma natural e espontânea. Para ajustar o novo ser que habita essa nova “sociedade” foi necessário um processo de intervenção formal, sistemático e intencional, que ajuste o cidadão a essa nova realidade.

Portanto, tendo em vista a obtenção desse objetivo, a educação escolar foi vislumbrada como uma possibilidade de as pessoas das diversas classes socioeconômicas terem acesso às regras de conduta e aos conhecimentos exigidos pela nova ordem.

⁴⁶ CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. p. 1-2.

⁴⁷ CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq, FAPERJ, 2009. p. 405.

Analizando a educação profissional, Cordão expõe que, embora a atual LDB⁴⁸ a trate de forma integrada e objetivando o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”⁴⁹, essa concepção é relativamente recente. Justificando essa afirmativa, apresenta marcos importantes na consolidação do ensino profissional, traçando seu percurso desde o período imperial, no qual os objetivos assistenciais sobrelevavam os educacionais, até a atual LDB e posteriores pareceres, nos quais várias temáticas são discutidas. No entanto, em função do recorte temporal desta pesquisa, acompanharemos essa trajetória até as Leis nº 5.540/68 e 5.692/71, que reformam, respectivamente, o ensino superior e os ensinos de 1º e 2º graus.

Segundo Cordão, até meados dos anos de 1980, essa modalidade de ensino reproduzia o denominado dualismo educacional, que diferenciava dois tipos de educação: um teórico, voltado para a formação das elites dirigentes, e outro, de caráter prático, destinado às classes menos favorecidas. Essa divisão é oriunda do pernicioso regime escravagista, que relegava a níveis inferiores qualquer forma de trabalho manual, para cujos realizadores não se destinava nenhum tipo de formação escolar. “Essa desvinculação entre educação escolar e formação profissional perdurou até meados do século passado” [séc. XX] (p. 44). Assim, a educação profissional no período imperial e início do republicano possuía um caráter assistencialista, visto que destinava aos menores desvalidos e objetivava, principalmente, diminuir a criminalidade e a vagabundagem, a que esses, pela condição de miséria e desamparo, estavam expostos.

Compartilhando desta ideia, Cunha afirma que:

No tempo da Colônia e do Império era nítido a quem se dirigia o ensino artesanal e manufatureiro: aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes, enfim, a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravos.⁵⁰

No entanto, com o surgimento das primeiras indústrias e a “complexificação” – termo usado pelo autor –, da maquinaria das manufaturas, surgiu a necessidade de emprego de operários mais qualificados. Em razão desse pensamento preconceituoso em relação ao

⁴⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996. Define as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. (Ver Art. 39).

⁴⁹ CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

⁵⁰ CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. p. 6.

trabalho, tais operários não se encontravam na sociedade brasileira. A solução, então, era buscá-los fora do Brasil. Tal fato, para Cunha⁵¹, apresentava dois inconvenientes:

1º - “os operários contratados não formavam seus substitutos locais, guardando para si o monopólio da operação das máquinas, o que aumentava seu preço”;

2º - “era comum eles trazerem para cá práticas e idéias consideradas atentatórias à ordem estabelecida, como a paralisação para obter melhoria de salários e de condições de trabalho e até mesmo organização sindical”.

Objetivando eliminar esses inconvenientes, iniciou-se uma mudança de mentalidade em relação ao trabalho, que passa a ser divulgado como algo de valor e cuja preparação reclamava um ensino específico. Esse, então, deixa de ser destinado apenas aos marginalizados da sociedade e passa a abranger outros segmentos sociais.

Cordão analisa esse movimento de reorientação do ensino profissionalizante, de assistencialista para a de “preparar operários para o trabalho” (p. 45), como oriundo da transferência da responsabilidade sobre a educação profissional dos órgãos de assistência social para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Este fato orientou essa formação para os setores produtivos – comércio, indústria e agricultura. Um exemplo disso foi a criação de diversas escolas pelos ferroviários, “as quais desempenharam papel da maior relevância na história da educação profissional brasileira, tornando-se os embriões da organização do ensino profissional no início do século XX.”⁵².

Para Cunha, concomitante a essa mudança ideológica, esses setores produtivos – principalmente a indústria e o sistema ferroviário – começaram a exigir profissionais formados – e mais que isso, formatados – por um sistema educacional específico que atendesse aos princípios desejados. Esse sistema baseava-se no taylorismo, para o qual “a aptidão e a escolha dos melhores foram dois critérios inseridos na prática e no discurso do ensino profissional”, além de estabelecer uma seleção baseada em exames psicotécnicos.⁵³

Mais adiante, perceberemos que este aspecto esteve claramente presente na proposta das Escolas Polivalentes que, além de possuir exame de seleção, objetivava uma sondagem da aptidão do estudante, mediante o ensino de noções conceituais e práticas dos setores econômicos, industrial, comercial e agrícola.

⁵¹ CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. p. 6.

⁵² CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 45.

⁵³ CUNHA, op. cit., p. 6.

Apesar dessas transformações, Cunha alerta que, nesse momento, mesmo com a valorização e a utilização de práticas vocacionais, não se pretendia eliminar o dualismo educacional que distinguia nitidamente o que e a quem destinava cada tipo de ensino.

Mesmo nas tentativas de emprego de práticas vocacionais em todas as escolas primárias, como na reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928-1930), seu objetivo era mais pedagógico do que propriamente profissional, conforme os princípios da escola nova, continuando a existir escolas destinadas à formação de elites (no ensino secundário e no superior) e outras para a formação dos trabalhadores manuais. A tentativa de Anísio Teixeira, também no Distrito Federal (1932-1935), de criar escolas técnicas secundárias foi demolida, retornando-se à separação entre as escolas profissionais e as secundárias.⁵⁴

Segundo Cordão, o “primeiro passo efetivo para a implantação de uma rede federal de educação profissional no Brasil”⁵⁵ foi dado, em 1910, com a instalação de dezenove escolas de aprendizes e artífices. Sobre essas escolas, Cunha afirma serem elas “a mais importante base para o desenvolvimento do ensino profissional.”⁵⁶ Este tipo de ensino recebeu, ainda segundo Cunha, uma especial atenção no Estado Novo. Essa se deveu à política de substituição de importação que, gradativamente, substituía a importação de produtos industrializados por produtos nacionais. Essa reorientação, além das consequências políticas, teve um importante impacto na educação. Tratava-se de, uma vez que o Brasil precisava produzir vários de seus bens de consumo, implantar indústrias e maquinarias que dependiam de profissional qualificado para o seu funcionamento. Tal fato representou um desafio, visto que o governo não possuía um projeto educacional capaz de atender esse novo requisito. Do ponto de vista social, o país encontrava-se em um desenvolvimento desorganizado, com uma população urbana crescente sem, contudo, possuir uma infraestrutura adequada que sustentasse esse crescimento. Carecia, então, o país de educar o indivíduo para a vida cidadina, tornando-o uma pessoa ordeira e “civilizada”. Para tal, a palavra de ordem era higienizar, tanto o indivíduo quanto a sociedade.

Em 14 de novembro de 1930, desvincula-se a educação do Ministério da Justiça e Negócios Interiores e cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública. Segundo Cunha, essa medida objetivava maior “eficiência em matéria política e ideológica” (p. 18-19) e

⁵⁴ CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. p. 6, 7.

⁵⁵ CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 45.

⁵⁶ CUNHA, op. cit., p. 19.

concentrava esforços desse ministério “para a formação física, intelectual e moral da população” (p. 19).

Francisco Campos foi o primeiro ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e, dentre as suas medidas, pouco fez pelo ensino profissionalizante. “No que diz respeito à formação escolar da força de trabalho, a única medida significativa a assinalar, nos primeiros seis anos da Era Vargas, refere-se ao ensino para pessoal apenas indiretamente ligado à produção.”⁵⁷.

De acordo com Cunha, em 1934, iniciou-se

[...] uma estreita cooperação entre as ferrovias e as escolas profissionais da rede estadual, a fim de ministrarem ensino de ofícios específicos aos aprendizes enviados pelas empresas. [...] Essa foi a primeira iniciativa concreta de colaboração entre empresas privadas, empresas estatais e instituições escolares públicas, para o ensino profissional, mediante abertura legal, com participação de todas nos custos. Esse tipo de colaboração veio a ser a matriz do Senai, criado oito anos depois do CFESP [Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional].⁵⁸

Prosseguindo nessa linha do tempo, Cordão⁵⁹ salienta a importância do artigo 129 da Constituição de 1937, outorgada pelo Estado Novo, e afirma que este propiciou a criação do SENAI e SENAC, bem como a “organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial” (p. 46). Assim, atesta o autor, “consolidou-se a implantação da educação profissional no Brasil, embora esta ainda continuasse a ser tratada de forma bastante preconceituosa e considerada uma ‘educação’ de segunda categoria.” (p. 46-47).

De acordo com o artigo 129, da constituição brasileira de 1937:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

⁵⁷ CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. p. 22.

⁵⁸ Ibidem, p. 8.

⁵⁹ CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.⁶⁰

Sobre esse mesmo artigo, Cunha afirma: “A Constituição de 1937 determinou um papel inédito para o Estado, as empresas e os sindicatos na formação profissional das ‘classes menos favorecidas’.”⁶¹.

Essa inter-relação entre o público e o privado não foi abalada pelos acontecimentos políticos que sucederam esse período e, com a ditadura militar, um de seus mais significativos expoentes – o SENAI – se fortaleceu ainda mais.

Rumo à superação legal do citado dualismo educacional, em 1950, por meio da Lei nº 1.076, é possibilitado aos egressos dos cursos profissionalizantes ingressarem no ensino superior mediante a realização de provas que testassem o conhecimento de pré-requisitos para os cursos pretendidos. E, em 1961, com a primeira LDB, Lei nº 4.024, a equivalência entre os cursos dos mesmos níveis de ensino é alcançada, dispensando, assim, a necessidade de submissão a esses testes.

Contrária a esse movimento, a Lei nº 5.692/71 propõe a universalização da educação profissional em nível médio ao torná-la obrigatória. De acordo com Cordão, “[...] seus efeitos acabaram sendo perversos e danosos. Grande parte das dificuldades atuais da educação profissional no Brasil podem ser explicitadas [pode ser explicitada] pelos efeitos dessa lei”⁶². A justificativa para essa afirmação recai, principalmente, sobre a descaracterização desse nível de ensino. Forçado a uma profissionalização para a qual não estava estruturado, o ensino de 2º grau se viu obrigado a absorver os egressos do 1º grau, cujo número era cada vez maior, ao mesmo tempo em que não conseguia aprovar, no 3º grau, os seus concluintes. Essa não aprovação deveu-se à precarização e à desqualificação decorrentes da citada descaracterização, que impedia a continuidade de seus egressos no ensino superior, que possuía exigentes exames classificatórios. Dentre as causas dessa desqualificação pode-se citar a diminuição da carga horária destinada à educação básica em função da introdução dos conteúdos profissionalizantes.

⁶⁰ BRASIL. Constituição (1937). CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, de 10 de novembro de 1937.

⁶¹ CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. p. 28.

⁶² CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 49.

Cunha critica a implantação dessa lei e analisa que, embora os danos causados por ela tenham sido reais, enquanto proposta, ela não passou de uma farsa:

A implantação da Lei n. 5.692/71 foi cheia de peripécias, desde os floreios ilustrados dos membros do Conselho Federal de Educação, que discorriam sobre o mundo do trabalho com uma desenvoltura desconcertante, até os disfarces das escolas das redes públicas e privadas para fazerem crer que ofereciam ensino profissionalizante para formar técnicos e auxiliares técnicos.⁶³

E mais, expõe os reais motivos de sua implementação:

[...] desviar para um mercado de trabalho que estava em expansão (que se supunha por longo tempo) parte dos jovens que se candidatavam ao ensino superior, diminuindo a pressão sobre as universidades públicas, que ofereciam cursos de melhor qualidade e gratuitos, vantagens comparativas de grande valia.⁶⁴

“Os anos 70 foram da aventura profissionalizante”, isso é o que afirma Cunha⁶⁵ diante de uma nova tentativa governamental, a exemplo do que ocorrera no Estado Novo, de valorizar o ensino profissionalizante e ampliar o seu público alvo, que não deveria restringir-se aos marginalizados da sociedade.

Assim sendo, a estrutura da escolarização foi alterada e renomeada: o ensino primário juntamente com o 1º ciclo do ensino médio, até então denominado de ginásial, passaram a ser denominados de ensino de 1º grau, de cunho obrigatório. As quatro últimas séries desse 1º grau deveriam ministrar, ainda conforme Cunha,

[...] um ensino profissionalizante, mas não profissional – ele deveria apenas servir para sondagem vocacional e iniciação ao trabalho, numa utilização de oficinas, canteiros e criatórios que mais lembra as propostas da escola nova das primeiras décadas do século do que a fúria profissionalizante que se apossou dos pedagogos oficiais quando tratavam do 2º grau.⁶⁶

Eis aqui, como observaremos mais adiante, a função das Escolas Polivalentes. E prosseguindo, Cunha afirma:

O ensino de 1º grau profissionalizante resultou, em suma, de um processo de ação recíproca entre o ensino secundário – o ginásio – e os ramos profissionais correspondentes, principalmente o ensino industrial, num

⁶³ CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. p. 15.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Ibidem, p. 13.

⁶⁶ Ibidem, p. 14.

movimento de mútua aproximação. [...] as escolas industriais dos anos 40 transformaram-se nos ginásios industriais dos anos 60.⁶⁷

Entretanto, todo esse planejamento requeria suporte técnico e financeiro, para o qual o Brasil contou com a ajuda norte-americana. Esta, após o golpe de 64, foi viabilizada por meio dos acordos entre o Ministério da Educação brasileiro e a Agência Norte-americana, USAID. Este aspecto, pela relevância que possui para o desenvolvimento deste estudo, será melhor explorado em seção posterior.

Na tentativa de amenizar os efeitos da Lei nº 5.692/71, foi elaborada a Lei nº 7.044/82 que tornava facultativa a profissionalização no 2º grau. Diante dessa possibilidade, as escolas estaduais de 2º grau retornaram, na sua maioria, ao ensino acadêmico, deixando o profissionalizante para as instituições especializadas que conseguiram sobreviver a todo esse processo.

No 1º grau, como se tratava apenas de um ensino de sondagem vocacional, o ensino profissionalizante foi descaracterizando-se até que, simplesmente, deixou de existir.

Cunha conclui essa reflexão dizendo:

Tudo isso não passaria de mais uma aventura desastrada das ditaduras que assolaram a história do país, se não tivesse provocado estragos profundos, não só no ensino de 1º e 2º graus, como, também, por via de consequência, no ensino superior, por causa do preparo deficiente dos candidatos.⁶⁸

E concluímos, acrescentando: preparo deficiente dos candidatos que até hoje são alvo de discussões e propostas e que têm desafiado autoridades políticas e intelectuais.

1.3.1 Os acordos MEC-USAID, a EPEM e o PREMEX

Para compreendermos melhor esses acordos, precisamos recorrer à lógica do capital. Esta se baseia na extração do lucro, no acúmulo do capital e na extração da mais valia, por meio da exploração da mão de obra do trabalhador. No entanto, apesar de serem esses os objetivos do capitalismo, quando levados ao extremo, causam o estrangulamento do próprio sistema. Isso porque, para que se mantenha em funcionamento, ele necessita do consumo desses trabalhadores, que, para tal, precisam de remuneração e tempo livre. Dessa forma,

⁶⁷ CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. p. 14.

⁶⁸ Ibidem, p. 15.

constantemente, o capitalismo necessita de mecanismos de ajuste para sua continuidade. Dentre esses mecanismos podemos verificar a regulamentação de benefícios aos trabalhadores e a expansão do mercado consumidor. Esta expansão pode ser obtida com a conquista de novos países (mercados) que lhe servirão tanto de consumidores dos produtos industrializados, quanto de fornecedores de matéria-prima e mão de obra qualificada e barata. Foi com esse objetivo expansionista que os EUA estabeleceram com os países da América Latina essa aproximação por meio dos convênios de “ajuda” financeira e educacional.

Nas palavras de Arapiraca, essa lógica é assim expressa: “ajudam-se os países subdesenvolvidos para que estes ajudem os países hegemônicos a continuarem sempre a acumular capital às expensas da exploração dos recursos daqueles.”⁶⁹.

A palavra ajuda foi colocada entre aspas porque, discutindo os tipos de ajuda e suas contradições, Arapiraca conclui:

Não existe ajuda. A ajuda é um processo de financiamento das exportações dos produtos industrializados pela conquista prévia de mercado para escoamento dos mesmos, sem o perigo da flutuação de preço, uma vez que não existe concorrência aliado a uma política de aviltamento do preço das importações de matérias-primas e à subutilização da mão de obra na indústria. O resultado dessa política é o barateamento dos custos industriais nas filiais instaladas nos países periféricos em relação ao mercado internacional e a perda do poder de barganha desses países, com o conseqüente aumento da sua relação circular de dependência face aos países industrializados.⁷⁰

Embasados nos princípios liberais já citados neste trabalho – individualismo, igualdade perante a lei, propriedade – esse autor utiliza-se do conceito de capital humano⁷¹ para justificá-los:

[...] a mística do capital humano passa a se constituir no passaporte da ascensão social possível, já que está ao alcance de todos a oportunidade de educar-se e daí aumentar o seu poder de barganhar maiores salários. Todos são iguais perante a lei. Ganha o mais apto. Reifica-se o indivíduo em detrimento da classe. Minimiza-se a contradição social básica entre o capital e o trabalho.⁷²

⁶⁹ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 74.

⁷⁰ Ibidem, p. 92.

⁷¹ “A teoria do Capital Humano foi desenvolvida na década de 60 por dois economistas que mais tarde receberiam o prêmio Nobel (Theodore Schultz e Gary Becker). Segundo essa teoria poderíamos dizer de forma resumida que o progresso de um país é alavancado pelo investimento em pessoas” (LUCCI, Elian Alabi. *A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar*). Assim sendo, quanto mais educação fornece-se ao indivíduo, mais condições ele tem de ascender socialmente e, conseqüentemente, menores são as diferenças sociais. Julgamos por bem colocar essa nota de esclarecimento uma vez que, embora atualmente este conceito já não seja utilizado, esteve presente no pensamento e planejamento econômico, social e educacional do período estudado.

⁷² ARAPIRACA, op. cit., p. 110.

E continuando, o autor relaciona esses três elementos – capitalismo, liberalismo e capital humano – com os convênios de “ajuda” estabelecidos pelos acordos MEC-USAID.

A fim de objetivar essa nova mística da ascensão social pela acumulação do capital humano *individual*, como também possibilitar a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além das condições de absorção do mercado de trabalho, já internalizados então dos valores do capital e da competição, vários acordos para financiamento da modernização do aparelho escolar foram assinados entre o MEC e a USAID, dentro deste novo espírito da ajuda inspirado na diplomacia da boa vizinhança [destaque do autor].⁷³

No contexto internacional da Guerra Fria e do interesse norte-americano em expandir e consolidar seu poderio político e econômico aos países da América Latina, logo após o golpe de 64, o Brasil e os EUA passaram a assinar vários acordos de cooperação entre os dois países, dentre os quais, os acordos MEC-USAID para a “melhoria” da educação brasileira.

Para Alves⁷⁴, um grande facilitador do estabelecimento desses acordos foi a promulgação da LDB 4.024/61, ao “descentralizar o ensino brasileiro para a área dos Estados”. Segundo ele, os acordos MEC-USAID são “apenas uma permissão constitucional para o estabelecimento de subacôrdos com entidades autônomas e com os Estados”, isso porque a USAID preferia negociar com os estados e entidades autônomas, uma vez que estas eram mais fáceis de serem corrompidas que um órgão nacional.

Acordos como esses já haviam ocorrido em momentos anteriores em outras áreas da educação. Só para exemplificar podemos citar a CBAI – Comissão Brasileiro-Americana para o Ensino Industrial. Segundo Ciavatta, esta comissão surgiu “como parte do Ministério da Educação, no Brasil”, e o acordo “visava ao intercâmbio de informações relativas aos métodos, materiais e orientação educacional para o ensino industrial e o treinamento de professores”⁷⁵.

Como forma de manter o domínio dos EUA sobre o Brasil, a USAID estruturou planos para todos os níveis de ensino, desde o ensino superior até o primário. Na realidade, esses planos dividiam-se em subprojetos, que privilegiavam e articulavam os vários níveis da educação brasileira, procurando dar a esta um caráter sistêmico. Dessa forma, para que o ensino médio atingisse os seus objetivos, as reformas deveriam ser feitas em todo o processo

⁷³ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 111.

⁷⁴ ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. p. 11.

⁷⁵ CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq, FAPERJ, 2009. p. 313.

de escolarização. Essa articulação foi realizada por meio da Lei nº 5.540/68, que reformou o ensino universitário, e a de nº 5.692/71, que reformou os ensinos de 1º e 2º graus, unificando, no 1º grau, o ensino primário e o ginásial, e denominando de 2º grau o antigo colegial. Mais detalhes sobre esta lei serão apresentados no próximo capítulo quando trataremos das questões legais da educação nacional.

Segundo Arapiraca, por meio do convênio com a USAID e do treinamento oferecido por ela aos nossos técnicos, estes “não foram buscar nos EUA orientação técnica simplesmente; eles foram submeter-se a processos de internalização de valores culturais para ‘serem melhor qualificados para adaptarem suas experiências adquiridas nos EUA ao seu ambiente de trabalho no Brasil’ (destaques do autor)”⁷⁶.

Sabendo serem os objetivos dessa agência contrários aos dos intelectuais, professores e alunos brasileiros, os acordos firmados entre os dois países foram mantidos dentro do maior sigilo possível. Somente as consequências desses eram conhecidas, visto que se manifestaram, por exemplo, nas reformas supracitadas e na criação dos ginásios polivalentes.

Como a escola objeto de nosso estudo pertencia ao então nível médio de ensino, nos deteremos ao convênio firmado com a USAID sobre esse nível, sem, contudo, nos esquecermos de seu inter-relacionamento com os demais.

Segundo Alves⁷⁷, a assinatura do primeiro acordo sobre o ensino médio ocorreu em 31 de março de 1965 e contou com as seguintes representações: “Ministro Moniz de Aragão, Professores Abgar Renault, Presidente do Conselho Federal de Educação, Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário, Farias Góes, representante do Governo brasileiro junto ao Ponto IV”, e seus desdobramentos e complementações podem ser observados no quadro abaixo.

ACORDOS	AÇÕES
De 31/03/65 a 30/07/67	“Assistir os conselhos e secretarias estaduais de educação no preparo de seus planos de ensino de <i>nível secundário</i> e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino [...]”
De 11/01/67 a 30/07/68	“Prorroga a vigência do anterior e acrescenta a participação e recursos do Conselho de Cooperação da Aliança para o Progresso – CONTAP.”
De 17/01/68 a 31/12/69	“Incluir novos Estados; promover o levantamento de dados sócio-econômicos nos 5 Estados que receberam assistência técnica para planejamento do ensino médio; otimizar a coordenação entre os sistema de ensino elementar e médio”.

⁷⁶ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 121.

⁷⁷ ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. p. 59.

De 18/09/68 a 31/12/69	“Prestar assistência na implantação do sistema de ensino secundário destinado a introduzir e estimular o desenvolvimento de ginásios polivalentes e adaptar os currículos tradicionais de ensino secundário brasileiro às atuais necessidades sócio-econômicas do país”.
De 17/01/69 a 31/12/70	“Dar prosseguimento ao plano de assistência técnica a Conselhos Estaduais de Educação e treinamento de planejamento e assessores no campo da educação”.
De 17/10/69 a 31/12/70	“Extensão a mais 5 novos Estados de assistência técnica para elaboração de planos integrados relacionados com ensino primário e médio e na formação e treinamento de um corpo de planejadores e assessores em questões educacionais”.
De 13/05/70 a 31/12/71	“Expandir a capacidade de planejamento educacional, em caráter permanente, dentro do MEC, assimilando a EPEM; desenvolver nas SECs selecionadas a capacidade de planejamento educacional; formular planos plurianuais, proporcionar projetos, em nível nacional, bem como, identificando os problemas cruciais, a projeção de necessidades futuras e a elaboração de planos de implementação”.
De 01/01/72 a 31/03/72	“Prestar assistência técnica aos Estados para elaboração de planos de educação no que diz respeito ao ensino fundamental ou de 1º grau; incrementar, nos Estados, mentalidade de planejamento educacional; especializar um grupo de técnicos em planejamento no estudo, elaboração, implementação, avaliação e reformulação de planos, programas e projetos educacionais.”
De 27/05/71 a 30/09/72	“Apoiar o DEF na prestação de assistência técnica aos Estados para elaboração de seus planos de educação selecionados com os seus sistemas de ensino fundamental ou de 1º grau; treinar, nos EUA, pessoal em atividade de planejamento educacional nos Estados que recebem assistência técnica do DEF.”
De 15/06/72 a 30/09/74	“Desenvolver melhores métodos de planejamento e elevar o nível de eficiência administrativa do MEC e das SECs, visando melhores padrões de ensino de 1º e 2º graus, apoio ao DEF e ao DEM para assistência aos Estados nos seus planos educacionais; desenvolver nos Estados planos integrados de expansão e melhoria do ensino de 1º e 2º graus; revisão administrativa da SEC; seleção para recomendação à USAID do pessoal-chave a ser treinados nos EUA [...]”

QUADRO 1 – Acordos MEC-USAID

Fonte: Quadro elaborado a partir de Arapiraca, p. 133 a 135 [destaques nossos].

Por este quadro podemos perceber que, inicialmente, o acordo estava previsto para uma duração de dois anos e com alcance apenas no nível secundário. Com as constantes renovações ele perdurou até setembro de 1976⁷⁸, ou seja, onze anos e meio, e abrangeu também o ensino elementar.

⁷⁸ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 135.

Analisando esses acordos, Alves conclui: “[...] cada acôrdo é uma espiral, que leva a novos acôrds e à transferência de mais encargos à USAID”⁷⁹.

Em Uberlândia, na sessão da Câmara Municipal do dia 5 de março de 1970, foi registrada a seguinte menção sobre esse acordo.

Com a palavra o vereador Angelino Pavan, tece comentários sobre o desenvolvimento cultural no País, em Minas Gerais e em Uberlândia, indicando em seguida a Mesa, sejam enviados ao Exmo. Sr. Governador Dr. Israel Pinheiro e ao Exmo. Sr. Dr. Deráclito Mourão de Miranda, Secretário da Educação, ofícios apresentando-lhes felicitações pelo convenio firmado com a USAID, para a instalação no Estado de mais 90 ginásios e aproveitamento de 1200 professores.⁸⁰

Para que o acordo entre o MEC e a USAID pudesse ser viabilizado, a USAID contratou quatro especialistas, que atuariam como consultores por dois anos, e que teriam, segundo Arapiraca⁸¹, as seguintes atribuições:

- a) formação de uma equipe integrada por funcionários do Ministério e do DES devidamente treinados para orientar e assessorar, em caráter permanente, os Estados no setor do planejamento do ensino secundário (o que veio a ser a Equipe de Planejamento do Ensino Médio, a EPEM);
- b) planos racionais sobre o ensino secundário de âmbito estadual, de grande e pequena amplitude, para um mínimo de seis Estados e para tantos Estados quanto permitissem as condições (resultou no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PREMEN – como sendo o produto do Planejamento encomendado à EPEM);
- c) circunstanciado relatório e recomendações ao Ministério, ao DES e ao Conselho (CFE) acerca das condições e reclamos do ensino secundário no Brasil, decorrentes do desenvolvimento de planos estaduais (resultou igualmente na transformação completa do ensino Médio e Primário com a promulgação da Lei nº 5.692/71).⁸²

A contrapartida brasileira nesse acordo, segundo esse mesmo autor, era a seguinte:

- a) designar quatro educadores brasileiros para trabalharem com os norte-americanos;
- b) cooperar, de forma mais eficiente possível, com os norte-americanos, com vistas à prestação dos seus serviços;
- c) proporcionar aos norte-americanos instalações e serviços complementares de secretaria necessários;

⁷⁹ ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. p. 70.

⁸⁰ CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Atas da Câmara*. Uberlândia, 1970. Livro nº 0076, 06/1969 à 05/1970, realizada no dia 05 de março de 1970 (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG).

⁸¹ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. O texto do convênio firmado entre o MEC através da DES, o CONTAPE e a USAID/BRASIL pode ser encontrado em: ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. p. 59 a 63.

⁸² ARAPIRACA, op. cit., p. 112. No livro deste autor, todas as referências ao PREMEN são feitas com a terminologia PREMEN.

d) proporcionar salários a bolsistas selecionados, de comum acordo com os norte-americanos, a serem enviados aos EUA.⁸³

Assim, foi composta a EPEM nacional com oito membros, quatro norte-americanos e quatro brasileiros, para assessorar os estados e implantar as EPEMs locais, subordinadas à nacional. O acordo que, inicialmente, previa uma duração de dois anos – 31/03/65 a 30/07/67 – foi sendo renovado e vigorou até 1976 e atendeu principalmente os estados do Rio Grande do Sul, **Minas Gerais**, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco.

Os trabalhos da EPEM deram origem a vários programas, dentre eles, o que nos interessa no presente estudo, o PREMEM.

O PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – foi regulamentado pelo Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, com o objetivo de “incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio”⁸⁴. Para tal, contou com “recursos orçamentários federais e estaduais, e extra-orçamentários de fontes internas e externas”. Dirigido por uma Comissão de Administração, que atuava junto ao MEC, era composto por seis membros, dentre estes o coordenador, designado pelo Ministro de Estado.

Dentre as atribuições dessa comissão, destacamos as seguintes:

- I – Promover, juntamente com os Estados, a implementação dos planos elaborados pelos mesmos e referentes à expansão e melhoria de sua rede de ensino médio público, em articulação com uma assistência técnica educacional que assegure a consecução dos objetivos do PREMEM.
- II – Administrar os projetos de âmbito nacional que visem ao treinamento e aperfeiçoamento de professores de ensino médio geral, à construção de um ginásio polivalente modelo na capital de cada Estado, ao equipamento e manutenção dos centros de treinamento de professores de ciências, à seleção de bolsistas para aperfeiçoamento no estrangeiro e à organização de serviços de assistência técnica educacional.

A escolha da localização dos estabelecimentos de ensino considerou os seguintes critérios:

- a) população da área a ser beneficiada pela escola;
- b) conclusão de curso primário;
- c) população em idade escolar, atendida pela escola média;
- d) investimento municipal em educação primária;
- e) cooperação da comunidade;
- f) meios de acesso à escola;
- g) composição econômica da região;
- h) disponibilidade de cargo docente.

⁸³ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 113.

⁸⁴ BRASIL. Decreto-lei 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.

De acordo com Arapiraca, o programa se subdividia em outros dois: um nacional e os estaduais, compostos por três projetos: “equipamento, construção e treinamento”⁸⁵ e herdou algumas das orientações dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs), bem como a fornecida pela EPEM. Sua elaboração ocorreu entre os anos de 1966 e 1970. Estes três projetos serão mais bem entendidos quando tratarmos da Escola Estadual Polivalente Guiomar de Freitas Costa.

A partir de 1972, a EPEM foi incorporada ao PREMEM, ficando vinculada ao MEC e perdendo, assim, a sua autonomia. No entanto, Arapiraca ressalta que

[...] este organismo teve um papel teórico e de planejamento fundamental em todo o processo de transformação do sistema médio do ensino brasileiro. Foi ele que proporcionou toda a estrutura logística que ensejou o plano de reforma; estruturou o mecanismo de intervenção e planejou o treinamento dos elementos que foram e voltaram dos EUA com a função de multiplicar os conteúdos ali *internalizados* [destaque do autor].⁸⁶

No ensino médio, o alcance dos acordos MEC-USAID ultrapassou os objetivos de assessorar o planejamento, a criação e a implementação dos ginásios polivalentes. Eles visaram, também, a assessoria para a expansão e o aperfeiçoamento do quadro de professores do ensino médio brasileiro. Segundo o diagnóstico nacional apresentado no convênio firmado em 24 de junho de 1966, havia uma “diferença de 3.100 entre o número de professores necessários e o número de professores formados”⁸⁷.

O país carecia, então, de formar esses profissionais rapidamente. Para tal, o processo seletivo para professor nos Polivalentes exigia apenas o 2º grau e, após a aprovação, esses professores passariam por um programa de treinamento oferecido pelo PREMEM, que correspondia a uma licenciatura curta.

⁸⁵ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 136.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 114-115.

⁸⁷ ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. p. 84.

CAPÍTULO II

O CONTEXTO HISTÓRICO RELATIVO À CRIAÇÃO DOS POLIVALENTES E SUAS BASES EDUCACIONAIS LEGAIS

2.1 O contexto histórico

2.1.1 Preparando o caminho para o golpe militar

O Brasil em 1961, com a renúncia de Jânio Quadros, passava, segundo Basbaum⁸⁸, apenas por mais uma etapa da crise política e econômica que vinha se arrastando desde os anos 1930. Acusado de comungar com as ideias comunistas e de conduzir o país para esse caminho, Jânio foi pressionado por grupos poderosos da alta burguesia financeira e industrial, representados pela UDN (União Democrática Nacional), a renunciar. Sua resistência não era mais possível, uma vez que tinha contra si toda a imprensa do país, o Congresso Nacional e todos os partidos políticos.

Embora Jânio Quadros tivesse sido eleito pela UDN, suas ideias e interesses não correspondiam. Jânio, um político carismático, com uma carreira política em vertiginosa ascensão, depositário de uma enorme simpatia popular, foi lançado candidato a presidente da república pela UDN, que o viu como uma forma de se chegar ao tão almejado poder político após inúmeras derrotas nas urnas. O partido acreditava que, depois das eleições, Jânio seria facilmente manipulado e suas promessas de campanha, como a luta contra a corrupção, as reformas apresentadas, seriam apenas discursos demagógicos. No entanto, isso não se verificou e, após eleito, intencionado a cumpri-las, desagradou profundamente a UDN.

Sem nenhum apoio para governar, a renúncia, alternativa mais plausível que lhe restara, poderia ser sua saída, acreditando que o povo que o elegera exigiria seu retorno e que o Congresso não aceitaria tão facilmente essa decisão. Novamente o engano. As reações não

⁸⁸ BASBAUM, Leônicio. *História sincera da república – de 1961 a 1967*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

foram as esperadas, nem de um grupo nem de outro. E, assim, após a renúncia, Jânio exilou-se na Inglaterra.

João Goulart, vice-presidente, estava em viagem à China, com a qual o Brasil tinha interesses comerciais. Surpreendido por tal acontecimento, tenta retornar ao seu país o mais rápido possível a fim de assumir a presidência que, por lei, lhe pertencia. Um grupo de militares, alegando o temor de uma guerra civil e utilizando o já conhecido argumento de que também João Goulart era simpatizante do comunismo, e a prova disso era a sua visita à China Popular e à União Soviética, tenta impedir a sua posse. Entretanto, a reação da cúpula militar, representada principalmente pelo general Machado Lopes, “declarou seu apoio à posse de Goulart, abrindo o que se chamou de batalha da legalidade”⁸⁹. O impasse foi resolvido com a posse de João Goulart, porém não no regime presidencialista, mas no parlamentarista. Como a Constituição garantia o direito de posse ao vice-presidente, ela foi alterada para que os seus poderes fossem limitados e, assim, numa manobra surpreendentemente rápida, o Congresso institui no país o regime parlamentar.

Dessa forma, sem ter como reagir, João Goulart inicia seu mandato com vários problemas a enfrentar. Os dois principais, de ordem econômica, eram: a inflação, que causava a rápida desvalorização da moeda e, conseqüentemente, a perda do poder aquisitivo da população; e a dívida externa que, segundo Basbaum, era “cerca de 3 bilhões e quatrocentos milhões de dólares! Aproximava-se o vencimento dos primeiros compromissos e não tinha o governo, a menor idéia de como fazer para pagar”⁹⁰.

Diante dessa situação, com os problemas e a insatisfação popular crescentes, o novo regime dava mostras de sua incapacidade na resolução dos problemas e, assim, pelas evidências, não tendo como ser defendido, sucumbe, abrindo a possibilidade de retorno ao regime anterior. Basbaum descreve o episódio da seguinte forma: “Assim, no dia 23 de janeiro era revogado o chamado Ato Adicional nº 4 e o País voltava à Constituição de 1946, presidencialista. Era, não apenas uma vitória de Jango, mas uma derrota a mais na série de derrotas que constituem a história da UDN”⁹¹.

Além das questões financeiras, havia outros problemas a serem enfrentados e que representavam um obstáculo ao desenvolvimento do país. As condições de infra-estrutura básica existentes no Brasil eram totalmente inadequadas, como nos apresenta Skidmore:

⁸⁹ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 443.

⁹⁰ BASBAUM, Leôncio. *História sincera da república – de 1961 a 1967*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977. p. 27.

⁹¹ *Ibidem*, p. 31.

A produção de energia elétrica, por exemplo, não conseguia atender à demanda básica do Rio e São Paulo. Os gerentes de fábricas do parque industrial paulista eram obrigados muitas vezes a recorrer a geradores a diesel para não paralisarem a produção e no Rio de Janeiro freqüentemente se racionava água e eletricidade. O total de estradas pavimentadas em um país maior do que os Estados Unidos continentais era de aproximadamente mil quilômetros. O sobrecarregado sistema ferroviário usava bitolas diferentes em diferentes regiões e a maior parte do seu material rodante era antiquado.⁹²

As condições do sistema educacional eram um pouco melhores. No entanto, não eram suficientes para suprir as necessidades requeridas pela industrialização, que necessitava de mão de obra qualificada, num país que cumpria minimamente as cotas de alfabetização da população em geral.

A instrução primária e secundária era atribuição dos municípios e dos estados, mas menos de 10 por cento dos alunos matriculados no primeiro grau concluíam o curso primário, e apenas 15 por cento dos estudantes secundários conseguiam ir até o fim do curso. As causas incluíam recursos inadequados para contratar professores e construir escolas, indiferença dos pais, falta de dinheiro para pagar uniformes escolares, pressão dos pais para que os filhos trabalhassem, e muitas outras. Na maior parte das cidades as melhores escolas secundárias eram particulares e atendiam aos filhos dos ricos que levavam enorme vantagem nos exames de admissão às universidades federais gratuitas. [...] Com mais da metade das verbas para educação canalizadas para as universidades federais, o governo na realidade trabalhava contra a ascensão social via educação.⁹³

Assim, como a educação, a saúde também era negligenciada pelos governantes, principalmente quando estas se referiam à zona rural, cujo contraste com a zona urbana era visível.

Com o número crescente da população urbana, em função do êxodo rural que acontecia com o objetivo de busca de trabalho nas cidades, ocasionado pelo processo de industrialização, o que se viu foi o aumento da população favelada, cada vez mais marginalizada da sociedade. “Os migrantes não rejeitavam trabalho. [...] Os mais afortunados conseguiam empregar-se no setor formal, coberto pelo salário mínimo e portanto pelo sistema da previdência social”⁹⁴.

Esses trabalhadores formaram a base natural para um movimento sindical urbano. No entanto, tal movimento encontrava-se enfraquecido uma vez que as greves eram consideradas ilegais, não havia espaço para negociações, o exército de reserva formado pela mão de obra

⁹² SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 31.

⁹³ *Ibidem*, p. 31-32.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 33.

excedente limitava-os em suas negociações e uma legislação trabalhista que favorecia ao Estado nas relações de trabalho.

A economia do Brasil, no início dos anos 60, apresentava dois sérios problemas:

- o déficit crônico na balança de pagamentos:
 - a receita das exportações dependia de um único produto, o café, cujo preço no mercado internacional era muito variável;
 - as enormes necessidades de importações ligadas ao crescimento industrial;
 - remessas de lucros, amortização de empréstimos e repartição de capitais; e
- a inflação que de 1949 a 1959 variou de 12 a 26 %.⁹⁵

Como tentativa de superar tais problemas e sem contar com o apoio nem da direita nem da esquerda, Goulart, a partir de meados de 1963, assume uma política de nacionalismo radical, na expectativa de receber do povo, única classe que lhe restara recorrer, o apoio de que necessitava, mediante o atendimento de reivindicações relacionadas às suas necessidades mais básicas, como nos é apresentado, a seguir, por Skidmore:

[...] passou a defender com crescente entusiasmo um conjunto de “reformas de base” que incluíam reforma agrária, educação, impostos e habitação. Dizia ele agora que a crise econômica do Brasil – da qual o impasse do balanço de pagamentos e a inflação eram os sintomas mais imediatos – só podia ser resolvida com a aprovação do seu pacote de reformas.⁹⁶

Os militares contrários ao presidente queriam afastá-lo do governo por suas supostas ilegalidades, sua política populista e supostamente comunista, mas, no momento, não possuíam os meios legais para fazê-lo. Isto, porém, não seria um empecilho.

No começo de 1964 o presidente achava-se sem escape, pois não via possibilidade de aprovação pelo Congresso de nenhuma das reformas que propusera.

Sua nova proposta política, que desafiava o Congresso e propunha uma nacionalidade radical, preterindo os políticos e levando sua luta diretamente ao povo, fortalecia o ideário de governo populista, inclusive com a criação do sindicato dos soldados, o que desfechou o ataque final a seu próprio governo, uma vez que os militares se sentiram fortemente ameaçados em sua autoridade e hierarquia.

[...] o presidente estava ajudando a convencer a opinião centrista de que representava uma ameaça à ordem constitucional. Além disso, ele resolvera apoiar uma medida ancilar que iria enfurecer a oficialidade das forças armadas: a sindicalização de soldados e praças graduados. Os oficiais viram nisto uma óbvia ameaça à disciplina militar, imobilizando a linha final de

⁹⁵ SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 36.

⁹⁶ Ibidem, p. 39.

defesa para os conservadores. Esta ameaça à hierarquia militar alarmou até oficiais centristas que haviam hesitado em conspirar contra um presidente legalmente eleito.⁹⁷

Essa aproximação direta do presidente da república com o povo selou o desfecho de sua atuação na condução do país, pois, ainda segundo Basbaum, “suas tentativas de aproximação com o povo, através do atendimento de muitas de suas reivindicações, o que é sempre um suicídio político na América Latina para qualquer governante não suficientemente respaldado pelas armas, pelos partidos políticos e pelo próprio povo”⁹⁸.

Sobre esse mesmo período, marcado pela instabilidade e insegurança, Vieira e Farias⁹⁹ afirmam:

O país oscila entre momentos de menor e maior fechamento político sem, entretanto, atingir a plenitude democrática.

A ambiguidade vivenciada no plano político encontra também expressão no campo econômico. Anseios estatizantes e nacionalistas convivem com um projeto de industrialização apoiado no estímulo ao capital estrangeiro. Considerando o contexto mais amplo, marcado pela Guerra Fria entre as grandes potências internacionais (Estados Unidos e União Soviética), tais divergências acabam por se aprofundar, traduzindo-se em discursos e práticas que radicalizam as diferenças ideológicas entre tendências de direita e de esquerda. Este terreno constitui a base sobre o qual se sustenta o golpe militar de 1964.

2.1.2 O Golpe

Em fins de março de 1964 as tensões políticas atingiram um patamar nunca antes verificado com a participação do presidente em comícios, nos quais anunciava novos decretos. Enquanto isso, a conspiração militar-civil aumentava de intensidade e ganhava novos adeptos. O que antes não se encontrava base legais para ser feito – o afastamento de um presidente eleito – estava, agora, cada vez mais próximo de acontecer, principalmente com o sentido esquerdista assumido por Goulart. Assim sendo, o general Castelo Branco comandou a operação que pôs fim ao seu mandato na presidência do Brasil. Segundo Skidmore, “uma vez mais, como em 1954, um governo populista foi posto abaixo pelos homens de farda.”¹⁰⁰.

⁹⁷ SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 42-43.

⁹⁸ BASBAUM, Leôncio. *História sincera da república – de 1961 a 1967*. 2 ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977. p. 65.

⁹⁹ VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007, p. 104.

¹⁰⁰ SKIDMORE, op. cit., p. 43.

De acordo com Basbaum¹⁰¹, no dia 1º de abril de 1964, João Goulart parte para Brasília, onde exaurido de suas forças, nada faz em defesa de seu governo e, dois dias depois, embarca para Montevidéo, deixando para trás o Brasil e com ele seus sonhos de governar a nação brasileira.

A questão, agora, era a seguinte: Quem comandará o país?

Os militares, numa manobra rápida e assertiva, tomam conta da situação e assumem o poder. A repressão foi rigorosa no Nordeste e no Rio, pelo governo de Lacerda, e, em São Paulo, por Adhemar de Barros. O golpe recebeu apoio irrestrito da imprensa, que salientou a atuação dos civis.

A respeito do contexto do golpe e de sua motivação, Skidmore conclui:

Mas a destituição de Goulart foi primeiro e sobretudo uma operação militar. As forças civis contrárias ao seu governo não puderam impedir a sua guinada para uma estratégia nacionalista radical. [...] uma guerra civil disfarçada já estava ocorrendo, com grupos paramilitares anticomunistas de São Paulo (MAC, CCC) intimidando líderes estudantis de esquerda e proprietários de terras pagando pistoleiros para executarem os organizadores da massa camponesa. Ainda assim, isto não teria derrubado um governo com os poderes que Goulart estava consolidando. Aliás, foi a relativa fraqueza das forças civis adversárias do presidente que levaram oficiais de alto nível a concluir que somente sua intervenção podia salvar o Brasil de uma prolongada guerra civil.¹⁰²

O Dia do Golpe, que trouxe marcas e consequências profundas para o Brasil e para todo o seu povo, oito anos depois, foi noticiado e comemorado pela imprensa uberlandense como a Revolução de Março. Segundo a matéria apresentada pelo jornal *Correio de Uberlândia*, a “Revolução de Março” não só beneficiou o país, mas foi, antes de tudo, uma medida necessária para libertar e proteger o povo da opressão a que estava submetido e para tirar o Brasil do caos econômico e social em que se encontrava. E que por meio de atitudes firmes e planejadas de seus governantes conseguiu atingir os seus objetivos, promovendo o desenvolvimento do país em seus diversos setores – econômico, social, educacional e político.

A REVOLUÇÃO de Março veio para exterminar a demagogia dos homens que retinham o poder em suas mãos, ao lado de uma absoluta desordem que esmagava a nossa economia depauperada, onde as greves ilegais, traziam (SIC) uma intranquilidade à família brasileira.

A revolução veio encontrar o País em pleno caos inflacionário. Teve de apelar para o sacrifício geral, estendendo (SIC) seu braço forte a todos os setores da Pátria, desde o explorado trabalhador até a sua insustentável crise econômica. E com ela veio a formulação da doutrina política que se baseou

¹⁰¹ BASBAUM, Leôncio. *História sincera da república – de 1961 a 1967*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977. p. 60-61.

¹⁰² SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 44.

fundamentalmente na eleição dos objetivos nacionais, na sua interpretação e no estabelecimento de uma estratégia para alcançá-los ou preservá-los.

Procurou a Revolução de Março alcançar e realmente alcançou estes objetivos: INDEPENDÊNCIA, SOBERANIA, INTEGRIDADE TERRITORIAL e PRESTÍGIO INTERNACIONAL. Sua valorização subordina-se igualmente aos sucessos da Política de Desenvolvimento, demonstrando a cada volta do ponteiro de segundos, que as horas são marcadas por um ritmo de BRASIL GRANDE. [...]

A decisão tomada há 8 anos atrás se fazia necessária, a fim de proteger o povo. Ela foi benéfica para o Brasil. Para a indústria foi a revolução dos métodos. Para o comércio, a revolução dos hábitos. Foi também a fórmula mágica dos incentivos fiscais, a grande corrida para os mercados do mundo, a poupança melhor aplicada, a casa própria. O MOBREAL que erradicou o analfabetismo, dando luz do saber a milhões de brasileiros, que saíram das trevas da ignorância, para sentirem a grandeza das primeiras letras. Homens e mulheres adultos têm agora a sua chance e estão aprendendo a ler a cartilha do Brasil. Um Brasil que confia no seu trabalho, graças a Revolução de Março [...].¹⁰³

Essas palavras, embora não tenham sido unânimes na sociedade brasileira e tenham um cunho muito mais ideológico que real, chegaram a fazer parte dos discursos e das mentes de muitas pessoas que desconheciam o alto preço pago por essa aparente situação de desenvolvimento e organização social. Preço pago, principalmente, com a vida de muitas pessoas que resistiram ao regime ditatorial e com o cerceamento da liberdade de ação, de expressão e da condução da própria vida.

2.1.3 A ditadura militar

Diante dos acontecimentos citados, o início desse período ocorreu de forma relativamente pacífica e sem grandes resistências e repressões. No entanto, com o decorrer do tempo e das medidas, estas foram se modificando e tornando-se bastante repressivas.

A classe média que, inicialmente, apoiou o golpe, a partir de 1965 começa a vê-lo com certa desconfiança, gerada por basicamente três fatores: a dificuldade econômica em função do aumento da inflação; a crise política devido à transformação das eleições diretas em indiretas e extinção de partidos; e, por fim, pela deterioração do ensino superior, cuja destinação de verba era cada vez mais escassa.

A ditadura atinge o seu auge no período de 1967 a 1973, no qual há uma abundância de recursos internacionais que financiam o regime e lhe dão legitimidade, primeiramente, com

¹⁰³ UMA EFEMÉRIDE histórica. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.435, 30 mar. 1972, p. 3.

o presidente Costa e Silva e o decreto do AI-5, em abril de 1969 e, posteriormente, com o presidente Médici. A intervenção do AI-5 ocorre em todos os setores, inclusive o educacional. Este possui uma grande importância, principalmente nesse tipo de regime, por se caracterizar como um eficiente meio de controle e de disseminação das ideias do grupo dominante.

Em relação a esse setor, Basbaum intitula de “*O terror cultural*” as medidas adotadas pelo presidente Marechal Castelo Branco e seu ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, que, simpatizantes das ideias fascistas de “supremacia da força bruta contra a inteligência”¹⁰⁴, elenca os seguintes atos contra a educação: apreensão e queima de livros com nomes suspeitos ou escritos por russos ou escritores de países comunistas; destruição das universidades por meio de demissão, prisão ou expulsão de grande parte de seus professores; redução orçamentária destinada à educação, inclusive com a redução dos salários dos professores; fechamento da UNE (União Nacional dos Estudantes) e proibição, por decreto-lei, de greves estudantis; e, finalmente, uma medida que diretamente se relaciona com a criação das escolas Polivalentes, objeto do presente estudo, e que é explicitada por Basbaum nos seguintes termos:

Também deve ser destacada a tentativa de introdução do Projeto Camelot, organizado por um educador e sociólogo americano, destinado a controlar o pensamento dos estudantes. O que somente não foi conseguido porque estudantes chilenos o desmascararam em tempo. Ele foi substituído posteriormente pelo Acordo Mec-Usaid.¹⁰⁵

A educação passa, portanto, por profundas transformações tanto em relação ao ensino superior, com a Reforma nº 5.540/68, quanto ao ensino de 1º e 2º graus, com a Reforma nº 5.692/71. Estas reformas serão abordadas e analisadas posteriormente.

No entanto, para que a ditadura se mantivesse, era necessário, além da coerção, buscar o consenso com alguns segmentos da sociedade que se faziam importantes para a manutenção da mesma. Dessa forma, apesar do terror implantado pelo Estado, este toma medidas que, de certa forma, “favorecem” e agradam tais segmentos. Sob a égide do discurso da democracia, da liberdade e da erradicação da miséria social, na realidade, o que se tem é uma intensa exploração da força de trabalho, o aumento das desigualdades sociais pela injusta concentração de renda e a criação de um enorme exército industrial de reserva.

¹⁰⁴ BASBAUM, Leôncio. *História sincera da república – de 1961 a 1967*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977. p. 169.

¹⁰⁵ Ibidem, p. 172.

A respeito desse inter-relacionamento entre as ações de legitimação e repressão do governo, façamos um brevíssimo relato de suas medidas nos seguintes setores: social, econômico, político e educacional.

Em relação aos aspectos sociais, a ditadura privou os cidadãos do direito à liberdade; criou a figura do excedente, tanto no ensino superior como no mercado de trabalho; ampliou as diferenças sociais, promovidas pelo dualismo educacional, uma vez que “apenas uma pequena minoria, filtrada no ensino secundário, ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como a sua formação final”¹⁰⁶.

Os reflexos da ditadura no campo social talvez tenham sido os mais sentidos, não por serem eles mais importantes, mas por serem mais visíveis e verificáveis no cotidiano da sociedade. Os cidadãos, privados de sua liberdade, podiam ter a qualquer momento suas casas invadidas, suas correspondências violadas, suas vidas investigadas. A censura estava presente, constantemente, na vida do cidadão: na música, na literatura, na imprensa.

Quanto à figura do excedente, esta surgiu em dois locais cruciais para a ditadura: no ensino superior – pois não havia vagas para todos nas escolas públicas, abrindo, assim, um espaço para a iniciativa privada, que, auxiliada pelo governo, passa a suprir a necessidade de vagas no setor público assegurando-as para os alunos pobres – e no mercado de trabalho, que vai criando um exército de reserva, que será prejudicial em todos os aspectos sociais, pois além de enfraquecer os trabalhadores durante suas negociações com os empresários, desmobiliza-os, faculta a oferta de empregos com baixos salários e favorece a exploração do trabalhador.

Dessa forma, a concentração de renda se polariza acentuadamente: os ricos ficando cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres. Esta questão, aliada ao dualismo educacional, reforça as diferenças sociais, que passam a ser justificadas pela Teoria do Capital Humano.

Anísio Teixeira argumentava ser a educação a única capaz de equacionar essas questões sociais, pois acreditava que esta possibilitaria ao indivíduo ascender socialmente.

Voltando-nos para a questão econômica, o país passou pelo chamado “Milagre econômico”. Esse foi o nome dado ao grande desenvolvimento pelo qual passou o país. Foi um período marcado por intenso investimento de capital estrangeiro com a instalação de empresas multinacionais, ampliando a oferta de emprego e, conseqüentemente, o acesso aos bens de consumo, como: eletrodomésticos, automóveis, viagens, entre outros. Isto possibilitou

¹⁰⁶ GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 131.

uma melhoria significativa nas condições econômicas da sociedade brasileira, criando um clima de euforia, o que deu legitimidade ao regime.

Entretanto, “o reverso dessa moeda” atendeu primeiramente aos interesses do capital. O aspecto econômico é, principalmente no sistema capitalista, o pano de fundo de toda e qualquer ação, seja ela aparentemente favorável ou não à sociedade, seja ela de cunho político, educacional ou social. Até nas iniciativas que objetivavam minimizar a miséria social, melhorar as condições de vida da população, promover o desenvolvimento econômico e a superação das desigualdades sociais, até mesmo nestas, os interesses do capital estavam fortemente presentes. Assim sendo, a despeito das melhorias alcançadas pelos trabalhadores e pela sociedade, de uma forma geral, o que se tinha por trás era a exploração intensa da força de trabalho do indivíduo, o enfraquecimento e desmobilização dos grupos sociais e o fortalecimento do capital.

Fausto, analisando esse período, salienta dois aspectos negativos do “milagre econômico”, que incidiram no campo social. O primeiro refere-se à acentuação da concentração de renda, que, no entanto, teve um atenuante: “ganhava-se individualmente menos, mas a redução era compensada pelo acesso ao trabalho de um maior número de membros de uma determinada família”¹⁰⁷. E o segundo foi a “desproporção entre o avanço econômico e o retardamento ou mesmo abandono dos programas sociais pelo Estado”¹⁰⁸.

Na política, podemos citar a inexistência de eleições e a cassação de direitos políticos. A primeira se deu pelo fato de elas terem sido transformadas em eleições indiretas, o que significava a exclusão da população do processo de escolha de seus dirigentes. E quanto à segunda, no período denominado por Germano de “*caça às bruxas*”, inúmeras pessoas foram perseguidas, exiladas, mortas e seus direitos políticos suspensos, como nos apresenta o Artigo 5º do AI-5:

- Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa simultaneamente, em
- I. cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
 - II. suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
 - III. proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de segurança:
 - a) liberdade vigiada;
 - b) proibição de freqüentar determinados lugares;
 - c) domicílio determinado;

¹⁰⁷ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 487.

¹⁰⁸ Ibidem.

§ 1º O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados.¹⁰⁹

E, finalmente, em relação à questão educacional, que é o foco principal do presente trabalho, serão abordados, como mencionado anteriormente, os dois grandes marcos nessa área, que são as reformas, em 1968, do Ensino Superior e, em 1971, do 1º e 2º graus. Essa abordagem seguirá a ordem cronológica em que essas reformas foram apresentadas e implementadas, provocando alterações significativas no ensino brasileiro e que, de uma forma ou de outra, têm seus resquícios até os dias atuais.

¹⁰⁹ ATO INSTITUCIONAL nº 5, de 13 de dezembro de 1968, foi publicado durante o governo do general Artur da Costa e Silva, servindo de base jurídica ao endurecimento do regime autoritário, dando amplos poderes ao presidente, permitindo o fechamento do Congresso, a cassação de políticos e a suspensão das garantias individuais, possibilitando a perseguição aos inimigos do regime. A partir desta data, a repressão política não teria mais freios. O AI-5 só foi revogado em 1979, no governo do general Ernesto Geisel. Disponível em: <http://www.anamatra.org.br/associacao/historia/ato_institucional.cfm>. Acesso em: 26 maio 2010.

2.2 A legislação educacional

2.2.1 A profissionalização vista do seu aspecto legal

Grande parte do que foi apresentado até o momento refere-se a propostas políticas e ideários e demandas sociais. No entanto, para que tudo isso saia do campo do discurso e torne-se algo palpável e real, é necessária a criação de um aparato legal que o reflita e que forneça as condições necessárias para a sua execução. E é sobre esse aparato legal que, agora, volveremos a nossa atenção.

2.2.1.1 Ensino Industrial

A Lei Orgânica do Ensino Industrial estabelece esse ramo de ensino de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria bem como das atividades artesanais, dos transportes, das comunicações e da pesca.

O art. 3º esclarece os interesses aos quais esse ensino propõe atender:

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

- 1 – aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana,
- 2 – aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra;
- 3 – aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.¹¹⁰

O ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro, que abrange as ordens de ensino industrial básico, de mestria, artesanal e aprendizagem; e o segundo ciclo, que abrange as ordens de ensino técnico e pedagógico. O detalhamento de cada uma dessas ordens não nos interessa diretamente no presente estudo, por isso nos deteremos no aspecto relativo à articulação entre eles, visto que esta nos possibilita a compreensão da lógica profissionalizante que é implantada no país de modo a atender aos interesses econômicos. Assim, no ensino básico do primeiro ciclo são dadas as noções do ofício e das técnicas

¹¹⁰ BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Industrial.

industriais, que, além de introduzir o estudante neste ramo de atividade, serve como um campo de recrutamento para o ensino técnico do segundo ciclo, uma vez que permite identificar a “vocação” ou não do estudante para esse tipo de trabalho.

A Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, regulamenta as escolas de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura e as organiza em três tipos de cursos: de aprendizagem, básico e técnico.

Os *cursos de aprendizagem* destinam-se aos jovens com idade mínima de quatorze anos com o objetivo de prepará-los para ofícios qualificados, ocorrendo em caráter intensivo e com duração variável, porém mínima de vinte meses. No art. 34, temos que “o ensino de aprendizagem, mantido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial [SENAI], será de tempo parcial ou integral e se destinará a menores já empregados ou a candidatos a empregos na indústria”¹¹¹.

O *curso básico*, de educação geral e composto por quatro séries, destina-se a alunos egressos do ensino primário.

E, por fim, os *cursos técnicos*, com duração de quatro ou mais séries, objetivando formar técnicos para a atuação junto a engenheiros ou administradores ou, ainda, em profissões tecnológicas.

Em todos os casos, os cursos deveriam englobar o ensino de matérias e trabalhos de oficinas e estar voltados para as necessidades do mercado de trabalho da região, com a finalidade de supri-lo com mão de obra especializada.

Quanto à organização administrativa, a Lei dispõe, em seu art. 16, que os estabelecimentos de ensino industrial “terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente lei”.

No entanto, o que se percebe em seus artigos posteriores é que esta autonomia é cerceada, uma vez que as escolas, mesmo sendo administradas por um Conselho de representantes e tendo um Conselho de Professores, têm sua administração centralizada na figura do Presidente da República. Isto acontece em função dos seguintes critérios: o Conselho terá seis representantes da comunidade que, mediante uma lista tríplice elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, serão escolhidos pelo Presidente da República; este, também, se responsabiliza pela nomeação do diretor da escola, que é quem preside o conselho de professores. E, finalmente, como um golpe final a essa autonomia, a lei prevê, no art. 20,

¹¹¹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura.

que, “em casos excepcionais e graves, poderá o Ministério da Educação e Cultura intervir na administração de cada escola”, designando um delegado do Ministério para a administração do estabelecimento até que haja a nomeação de novo Conselho.

Pelo Decreto nº 50.492, de 25 abril de 1961¹¹², podemos perceber uma tentativa de pré-profissionalização da educação, uma vez que ele regulamenta o nível ginásial, facultando aos estabelecimentos de ensino a transformação desse nível de ensino em ginásio industrial ou de manutenção paralela das duas modalidades de ensino – curso ginásial e ginásio industrial.

Para o funcionamento do ginásio industrial é exigida uma série de requisitos, como: autorização pelo Ministério da Educação e Cultura; pessoal docente habilitado; laboratório; oficinas e salas-ambientes; bem como serviço de orientação educacional e profissional.

Quando se analisa a proposta dos Polivalentes, seu currículo e sua estrutura física, percebemos que ela se enquadra no que é estabelecido por este decreto.

O currículo, que possui de 18% a 27% de atividades educativas dedicadas à prática em oficinas, está, em cada uma das suas quatro séries, organizado, minimamente, da seguinte forma: três disciplinas compulsórias – Português, Matemática e Inglês ou Francês – e duas disciplinas optativas, que deveriam ser escolhidas entre uma relação prevista para o curso ginásial. O ensino prático em oficinas está previsto para todas as séries e deve ser orientado de acordo com os ramos industriais predominantes na região, de forma a permitir aos alunos a iniciação em grupos de atividades ligadas a eles.

Por meio dessa disposição verificamos a intenção de direcionar, desde o ensino ginásial, a formação do estudante para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, ofertando-lhe mão de obra especializada nos ramos de atividades industriais que a região carece. Este nível de ensino pode ser considerado como pré-profissionalizante, pois, de acordo com a estrutura educacional vigente nesse período, que é a estabelecida e mantida pela LDB 4.024/61, o nível técnico ou profissionalizante é o seguinte ao ginásial, ou seja, o Colegial, com duração de três anos e realizado nos ramos industrial, agrícola, comercial e normal.

Por este decreto fica estabelecida a equivalência entre o curso ginásial industrial e o primeiro ciclo do ensino secundário, ou seja, o ginásial.

A ênfase a esse tipo de educação pode ser percebida pelo investimento financeiro previsto pelo art. 8º do Decreto nº 50.492/61 que dá preferência aos ginásios industriais na

¹¹² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 50.492, de 25 de abril de 1961. Complementa a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial.

“distribuição dos recursos do Ministério da Educação e Cultura destinados à concessão de Bolsas de estudo e a auxílios para instalação e manutenção das escolas”.

De acordo com os artigos 1º e 2º desse mesmo decreto, o curso básico de ensino industrial é mantido com o caráter de “educação geral” e tem como objetivos “ampliar os fundamentos da cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-o com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores”.

Isto equivale a dizer que tal curso possibilitaria ao aluno ter, ao mesmo tempo, uma formação geral, que o instrumentaria para o nível seguinte, ou já ser iniciado numa formação específica de um determinado ramo industrial, que seria aprofundada no colegial.

O Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962, aprova o regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que, dentre outras, estabelece que este é uma entidade de direito privado, cujas despesas serão custeadas por contribuições mensais de empresas das categorias econômicas da indústria, transporte, comunicações e pesca e que seus bens e serviços gozam da mais ampla isenção fiscal. Por ser uma entidade de ensino, será fiscalizada pelo Ministério da Educação e Cultura.

Dentre suas finalidades, podemos citar a aprendizagem industrial, treinamento de pessoal nos diversos níveis de qualificação e a realização de aprendizagem metódica no próprio emprego, bem como cooperar no desenvolvimento de pesquisas tecnológicas de interesse para as indústrias.

Em 2 de dezembro de 1965, o Decreto nº 57.375 aprova o regulamento do Serviço Social da Indústria (SESI) criado, também, pela Confederação Nacional da Indústria com o objetivo de “estudar, planejar e executar medidas que contribuam, diretamente, para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas [...]” como explicita o artigo 1º.

Seus principais objetivos estão expressos no art. 5º e são: alfabetização do trabalhador e seus dependentes, educação de base, educação para a economia, educação para a saúde (física, mental e emocional), educação familiar, educação moral e cívica e educação comunitária.

Quanto às características civis, assemelha-se ao SENAI pelos seguintes aspectos: ser uma entidade de direito privado; ter suas despesas custeadas por contribuições mensais de empresas das categorias econômicas da indústria, transporte, comunicações e pesca e poder oferecer bens e serviços com ampla isenção fiscal.

2.2.1.2 Ensino Comercial

Assim como o Ensino Industrial, o Comercial, organizado pelo Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, é também um ramo de ensino do segundo grau, que visa formar profissionais com habilidades específicas para esse tipo de atividade e que está estruturado em dois ciclos, os quais desdobram-se em cursos.

Em relação aos cursos de formação, tem-se, no primeiro ciclo, o curso comercial básico – com duração de quatro anos, em que algumas das exigências são a conclusão da educação primária e a idade mínima de onze anos – e, no segundo ciclo, cinco cursos denominados cursos comerciais técnicos – com duração de três anos e destinados aos egressos do curso comercial básico ou do primeiro ciclo do ensino secundário ou, ainda, do ensino normal.

Aqui também são válidas as observações feitas para o ensino industrial no que diz respeito à responsabilidade dos poderes públicos em ministrar esse ensino, em cujos estabelecimentos há o regime de gratuidade e a abertura para a iniciativa privada.

Assim como se deu no setor industrial, no comercial, por meio da Confederação Nacional do Comércio, há a criação do Serviço Social do Comércio, SESC, pelo Decreto nº 61.836, de 5 de dezembro de 1967 e o regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC, pelo Decreto nº 61.843, de 5 de dezembro de 1967. Estes decretos seriam as versões para o comércio, respectivamente, dos Decretos nº 57.375, de 2 de dezembro de 1965, que aprova o regulamento do SESI, e nº 494, de 10 de janeiro de 1962, que aprova o regimento do SENAI, os quais se assemelham no que diz respeito às finalidades, características civis, entre outros.

Podemos observar que essa regulamentação acontece em dois dos principais setores da economia da época, indústria e comércio, justamente para criar uma estrutura capaz de dar sustentação ao desenvolvimento econômico por que passava o país, bem como para atender à demanda de mão de obra qualificada que já se fazia presente na sociedade.

2.2.1.3 Ensino Normal

O Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, é o que organiza o ensino normal no Brasil, ramo de ensino do segundo grau. Por ele, o ensino normal pode ser ministrado em dois ciclos e em três tipos de estabelecimentos: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.

O primeiro ciclo, composto por quatro séries anuais, é o responsável por formar regentes de ensino primário e, para frequentá-lo, o aluno precisava comprovar conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos.

O segundo ciclo, composto por três séries anuais, forma o professor primário, exigindo-se para o ingresso nesse ciclo a conclusão do primeiro ou certificado de curso ginásial, além de idade mínima de quinze anos. Os egressos desse ciclo terão direito ao ingresso nos cursos da Faculdade de Filosofia.

Assim, fazendo um paralelo com a organização do ensino secundário, o primeiro e o segundo ciclo do ensino normal corresponderiam, respectivamente, aos cursos ginásial e colegial, ambos habilitando o seu egresso a se inserir diretamente no mercado de trabalho.

Percebemos, aqui, uma grande urgência em prover a sociedade com esse tipo de profissional devido à precocidade com que acontece essa profissionalização, principalmente no que diz respeito ao curso de primeiro ciclo, uma vez que, sendo a idade mínima treze anos e sua duração quatro, o estudante aos dezessete anos já estaria apto a iniciar sua carreira no magistério.

Dessa forma era premente que se formassem os professores para que estes pudessem também formar os demais profissionais de que a sociedade, e mais especificamente o mercado de trabalho, carecia.

O caráter prático desses cursos pode ser percebido tanto pelo seu currículo quanto pela obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino normal em manter escolas primárias anexas com o objetivo de serem utilizadas para demonstração e prática de ensino.

Além desses dois ciclos, o ensino normal compreende os cursos de especialização para professores primários e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Como parte integrante do currículo do ensino normal de primeiro ciclo, tem-se o ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região que, assim como o ensino industrial, estão voltadas para a realidade regional na qual a escola está inserida, pois enfatizam as técnicas de produção e a organização do trabalho regional.

Levando-se em conta a realidade e a necessidade de cada região, este decreto-lei prevê medidas auxiliares tanto aos estudantes quanto aos estabelecimentos de ensino com o intuito de facultar-lhes a frequência nos estudos e a oferta dos cursos em questão. Em relação ao estudante, o art. 50 autoriza os poderes públicos a conceder bolsas aos estudantes de localidades que mais necessitem de professores primários com o compromisso de que esses exerçam o magistério em tais locais por um prazo mínimo de cinco anos. Em relação aos estabelecimentos de ensino, o Decreto-Lei nº 8.530/46, em seu art. 40, reza que “onde se torne conveniente, poderão os Estados outorgar mandato a estabelecimentos municipais ou particulares de ensino [...]”; e no art. 51 que “a União, os Estados e os Municípios poderão subvencionar estabelecimentos particulares de ensino normal, sob mandato, sempre que funcionem em zonas onde não haja ensino normal oficial”.

2.2.2 A legislação que regulamentou a educação geral

2.2.2.1 Ensino Secundário

Este nível de ensino foi regulamentado pela *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/42. Para facilitar a visualização e a compreensão da nova estrutura educacional após esse decreto, observemos o esquema a seguir.

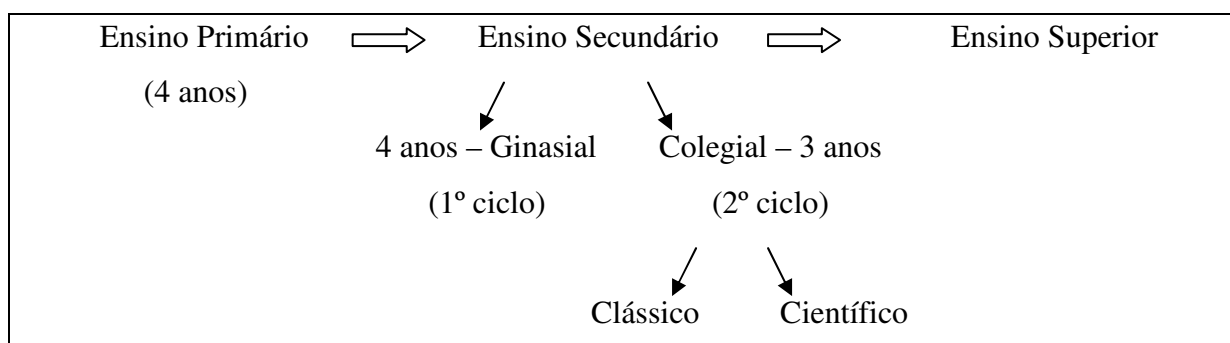


Figura 1 – Esquema da Estrutura Educacional após o Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/42.

Segundo Romanelli¹¹³, este decreto, em síntese, estabelece para o ensino secundário uma formação caracterizada pela cultura geral e humanista, visando preparar o educando para o ingresso no ensino superior. Além disso, objetivava alimentar uma ideologia patriótica e nacionalista e possibilitar a formação das lideranças.

Esta afirmação, ainda de acordo com Romanelli, justifica-se pelos artigos 1º e 23 desse mesmo decreto que dizem:

Art. 1º. O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Art. 23. [...] Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras [...].¹¹⁴

Assim, essa educação não se destinava a todas as classes sociais, mas à elite, que ocuparia cargos de direção e condução de setores importantes para o desenvolvimento da nação. Além do mais, ressalta seu “espírito antidemocrático e fascista” que, juntamente com as questões de permitir uma educação religiosa facultativa (art. 21: “O ensino de relação constitui parte integrante da educação adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo”) e limitar as possibilidades de co-educação (art. 25, item 1: “É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina”), acabam por exterminar alguns dos ideais dos adeptos da Escola Nova.

Continuando com Romanelli¹¹⁵, o Decreto-lei nº 4.244, ao mesmo tempo em que estava em conformidade com o ideário político do Estado Novo de autoritarismo e populismo, não o estava em relação ao setor econômico, uma vez que, numa época em que a expectativa quanto ao desenvolvimento da siderurgia nacional era grande, o ensino buscava a formação geral e de consciência humanística, não apresentando nenhum caráter de especialização ou profissionalização que viesse a atender essa necessidade econômica emergente.

Para melhor compreensão das três legislações a seguir, elaboramos um quadro síntese com o objetivo de facilitar a visualização e a comparação entre elas.

¹¹³ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 157-159.

¹¹⁴ Ibidem, p. 157-159.

¹¹⁵ Ibidem, p. 159.

	LDB nº 4.024/61	REFORMA nº 5.540/68	REFORMA nº 5.692/71
Níveis de escolaridade	Educação pré-primária		
	Ensino primário (Obrigatório)		1º Grau (Obrigatório dos 7 aos 14 anos)
	Ensino médio (ginasial e colegial / cursos secundários, técnicos – industrial, agrícola e comercial - e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário)		2º Grau
	Ensino superior (graduação, pós-graduação e especialização)	Ensino Superior: Graduação, pós-graduação, especialização e aperfeiçoamento, extensão	
Finalidades do ensino	Destina-se a menores de 7 anos		
	Desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e sua integração ao meio físico e social		Formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.
	Formação do adolescente		Formação integral do adolescente
	Promover a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário	Promover a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.	
Duração	Mínimo de 4 séries anuais e máximo de 6 anos / supletivo		8 anos
	Ginasial: 4 anos / Colegial: 3 anos		3 ou 4 anos, conforme cada habilitação.
	Duração a ser fixada pelo CFE.	Duração a ser fixada pelo CFE.	

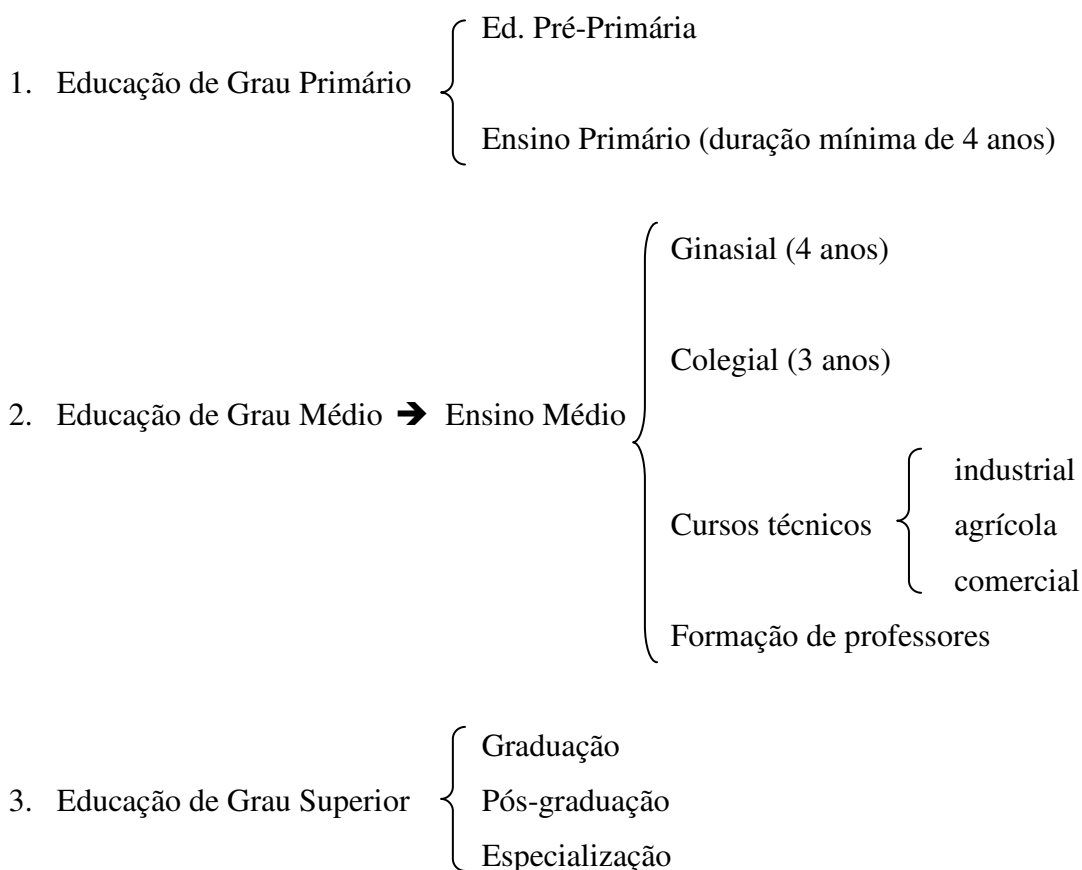
Quadro 2 – Síntese das principais legislações educacionais no período de 1961 a 1971.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações presentes nessas legislações.

2.2.2.2 Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61

Promulgada a Constituição de 1946, passou-se, entre outros, ao atendimento do seu artigo 5º, inciso XV, alínea d: “a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases

da educação nacional”. As discussões sobre a elaboração dessa lei foram marcadas por grandes conflitos, que não nos cabe aqui apresentar, mas que retardaram a sua aprovação. Assim, somente em 1961 é promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, Lei 4.024, de 20/12/61, que redefine o sistema educacional brasileiro, passando a ter a seguinte estrutura:



A Lei nº 4.024, na opinião de Romanelli¹¹⁶, não trouxe alterações significativas para o quadro educacional brasileiro, mantendo-se os fins genéricos de uma educação universal e também a estrutura tradicional de ensino. O que se coloca como vantagem e progresso dessa lei é a quebra da rigidez do currículo, que deixa de ser rígido e pré-determinado para todo o país e passa a ter a possibilidade de variação e adequação pela escolha de disciplinas optativas, garantindo, assim, certa descentralização. No entanto, a análise feita por Romanelli é que, na prática, os estabelecimentos de ensino não fizeram uso dessa descentralização e autonomia, pois “acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e

¹¹⁶ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 180-181.

humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa”¹¹⁷.

Entretanto, apesar dessas limitações da 4.024, ela é importante no sentido de se constituir como um marco desencadeador de um processo de massificação do ensino no Brasil. Ela abre a possibilidade para estados e municípios saírem de um sistema de ensino quase que independente para adentrarem em um sistema mais integrado, no qual, embora minimamente, já se percebe uma articulação entre os vários níveis, o que favorece o início de um processo de extensão da educação para as camadas menos favorecidas da sociedade.

Há uma redefinição dos currículos e das estratégias de ensino. A concepção enciclopedista predominante até os anos 1950, paulatinamente, vai sendo abandonada, criando um espaço para a adoção de uma perspectiva mais pragmática. Perspectiva esta que se intensificará no período da ditadura militar brasileira.

A pretensão de se estender a educação às diversas classes sociais não elimina o dualismo educacional, constituído com a Reforma Francisco Campos de 1931. Ao contrário, ela não apenas o mantém como o reedita nos moldes do que já se apresentava nos anos 1930, uma vez que não garante a todos o acesso às instituições de ensino superior.

Adentrando no período específico do nosso objeto de estudo, temos, como citado na Introdução deste trabalho, um dos marcos legais na área educacional: a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692, de 11/08/71.

Com esta Lei, percebe-se uma alteração na estrutura do ensino, que substitui as denominações de ensino primário e secundário por ensino de 1º e 2º graus. Nesta nova configuração, o 1º grau abrange o antigo ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário e o 2º grau constitui-se apenas pelo segundo ciclo do antigo ensino secundário. Vejamos o esquema seguinte, que visa mostrar a transformação da estrutura educacional após a Lei nº 5.692, de 11/08/71, a partir da legislação anterior:

¹¹⁷ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 181.

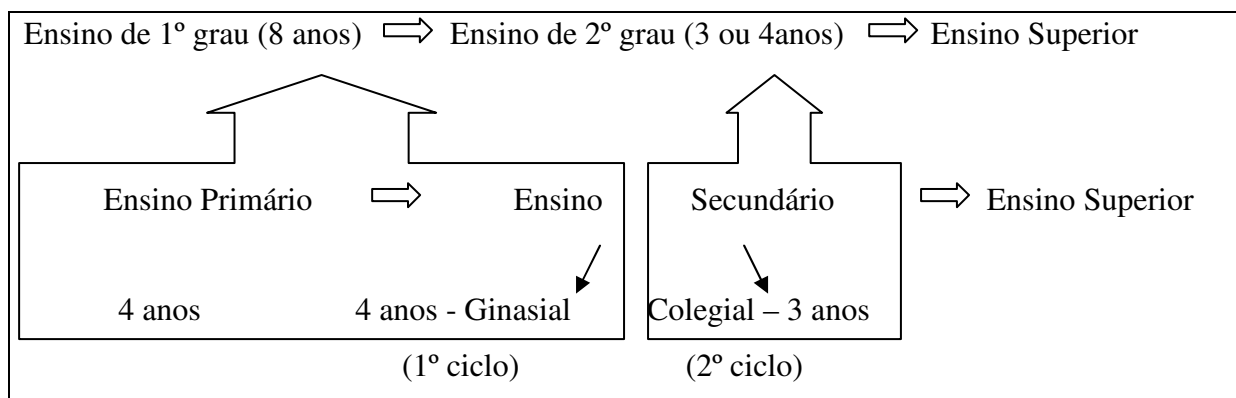


Figura 2 – Transformação da estrutura educacional após a Lei nº 5.692/71.

Essa mudança estrutural amplia a obrigatoriedade do ensino, que até então era de quatro anos, para oito anos e traz consequências importantes quanto às questões de acessibilidade das classes populares e do dualismo educacional, como analisa Romanelli:

- a) No plano vertical, [...] eliminou-se um dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema representado pela passagem do primário ao ginásial, passagem que era feita mediante os chamados exames de admissão. Com a eliminação destes, que eram um dos agentes responsáveis pela seletividade, foi eliminado, legalmente, em consequência, um instrumento de marginalização de boa parte da população, que concluía o curso primário.
- b) No plano horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito à eliminação do dualismo antes existente entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus – o primeiro grau *com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho*, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio [destaques nossos].¹¹⁸

Feito esse percurso pela legislação educacional brasileira, concluímos que foi nessa perspectiva e com a finalidade de ensino de 1º grau, acima grifada, que as escolas Polivalentes foram criadas: “com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho”. Fato que pode ser comprovado por meio do currículo escolar, que consta de uma parte comum, contendo todas as disciplinas pertinentes a essa educação geral, e uma parte diversificada, na qual constam as práticas agrícola, industrial, comercial e educação para o lar.

Diferentemente da Lei nº 4.024, a Lei 5.692 faz uma ampla reformulação do ensino, pois modifica toda a sua estrutura e interfere, inclusive, em aspectos que a 4.024 não contemplou, como é o caso do currículo. Neste aspecto, o art. 7º da Lei nº 5.692, traz a

¹¹⁸ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 237-238.

obrigatoriedade das disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde. Estas, juntamente com as disciplinas OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e, no ensino superior, EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros), vão compor um quadro curricular com o objetivo de justificar o Estado Militar e de enaltecer o Brasil como um país com grandes possibilidades de desenvolvimento. Assim, os militares vão criando uma nova cultura, de apaziguamento e harmonia, que se constitui em um campo profícuo para o desenvolvimento da ideologia nacional.

2.2.2.3 Reforma do Ensino Superior – Lei nº 5.540/68

O contexto em que a reforma universitária foi gerada é de intensas mobilizações e pressões com o objetivo de que o Estado ampliasse o número de vagas nas instituições de ensino superior – para resolver a questão dos excedentes – e destinasse mais verbas para a educação.

Esta trazia as seguintes determinações:

1. Fim do sistema de cátedra.

A admissão de profissionais passa a ser por meio da análise de seus currículos e a contratação dos mesmos pela legislação trabalhista, que possibilita a dispensa caso não correspondam às necessidades e exigências da instituição.

O fim da cátedra representou um fator positivo e uma democratização do processo de contratação de professores, uma vez que essa era vitalícia, ou seja, o professor universitário “dono” da disciplina, além de permanecer no cargo por toda a vida, ao final desta, indicava o seu sucessor, o que tornava o acesso ao cargo totalmente restrito às pessoas de seu convívio;

2. A carreira do magistério iniciava-se no primeiro grau – auxiliar de ensino – com estudantes de pós-graduação e os demais níveis – professores assistentes, associados e plenos – eram obtidos a partir de comprovado merecimento;
3. Organização departamental em substituição à cátedra;
4. Os professores e estudantes residiam nas unidades acadêmicas e dedicavam-se exclusivamente ao ensino e à pesquisa, o que deu a esta um incentivo formal;
5. Os professores dedicavam parte do seu tempo ao atendimento de alunos, fora do período de aula;

6. O currículo era flexível, de forma a atender aos “interesses individuais dos alunos pela presença de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina”¹¹⁹;
7. O curso de cinco anos foi dividido em duas partes: a primeira, fundamental (dois anos) e a segunda, profissionalizante (três anos);
8. Promoção do autogoverno e da autodisciplina;
9. Estímulo à investigação e à pesquisa, principalmente nos cursos de pós-graduação¹²⁰.

As mudanças no campo educacional giraram, todas elas, em torno da necessidade de controle das forças subversivas que seus membros representavam. Assim, os professores mais críticos que motivavam uma reflexão e uma prática da cidadania em seus alunos foram afastados de seus cargos, seja por exílio ou aposentadoria compulsória. Estes, na maioria das vezes, por serem figuras importantes e conhecidas no cenário nacional tiveram suas vidas poupadas, o que não aconteceu com centenas de estudantes, que foram mortos pelo sistema de repressão.

Com isso, o projeto de uma universidade crítica e democrática caiu por terra, pois os professores que permaneceram tiveram um restrito acesso a obras e autores e o conteúdo de suas aulas não podiam promover a crítica, levando o espaço acadêmico a uma crescente despolitização. Hoje, sentimos claramente a consequência dessa política quando olhamos para a maioria de nossas salas de aulas e vemos alunos apáticos, sem capacidade crítica e argumentativa, alheios aos acontecimentos sociais como se esses não lhes atingissem.

As universidades passaram a ter uma organização departamental, as matrículas feitas em disciplinas isoladas, adoção do sistema de crédito e período letivo semestral. Isso impedia o convívio e a troca de ideias entre estudantes de cursos diferentes e mesmo dentro dos próprios cursos, dispersando os grupos e fazendo-os perder força para mobilizações.

As disciplinas perderam o caráter crítico-reflexivo e as que tinham preponderantemente esse cunho, como a Filosofia e Sociologia, foram eliminadas do currículo. Em contrapartida, foram acrescentadas as disciplinas obrigatórias de EPB (Estudo dos Problemas Brasileiros), no Ensino Superior, e OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e Educação Moral e Cívica, que eram mecanismos de divulgação da ideologia do regime.

Essas disciplinas, que foram introduzidas no currículo com o objetivo de justificar o Estado Militar, vão discutir a organização política institucional da sociedade brasileira,

¹¹⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 229.

¹²⁰ Cf. GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 119

compondo uma discussão de enaltecimento nacional, disseminando a ideia de grandiosidade e desenvolvimento do Brasil.

Nesse sentido, a disciplina de Educação Moral e Cívica refere-se à ordem instituída, vivenciada pelos cidadãos que, vivendo sob sua égide, a aceita sem questioná-la, uma vez que é tida como em favor do bem comum. Já a OSPB vai observar a estrutura hierárquica dos poderes no Brasil, trabalhando com outros valores e instituições e definindo, por exemplo, o papel da família, da igreja, da escola e do Estado. A inter-relação dessas instituições cria um campo legal que avança pelo campo pedagógico. É neste período que, pela primeira vez, se vê tal acontecimento na legislação brasileira. O currículo que até então era estabelecido com um processo de discussão, mesmo que mínimo, é agora obrigatoriamente incorporado às escolas.

E é, também, nesse aspecto do currículo que as escolas Polivalentes vão se destacar. De um lado atendendo à política de disciplinarização das mentes e inculcação dos ideários nacionais e, de outro, visando à profissionalização de pessoas para suprir a carência de mão de obra num país que, em busca de sua grandiosidade, vivenciava o promissor desenvolvimento econômico por meio da implantação e expansão industrial.

Além dessas mudanças curriculares, os cursos ganharam um caráter mais prático, voltados para as necessidades do mercado de trabalho. Assim, cursos como as licenciaturas, engenharias e administração tiveram um grande impulso. E muitos deles foram divididos em uma parte básica ou comum e outra, profissionalizante. Portanto, a universidade perde a razão de ser a grande produtora de conhecimento e se torna formadora de mão de obra.

2.2.2.4 Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692/71

Ao contrário da reforma universitária, a conjuntura que antecede a Lei nº 5.692/71 é, pela repressão do período, forçosamente tranquila, desprovida de mobilizações e de reivindicações de ordem social. Apesar de o Regime Militar encontrar-se no auge da repressão, é o momento em que ele obtém maior consenso e legitimação social, em função, basicamente, de dois fatores: a população repudiava as ações armadas dos grupos contrários ao regime; e pelo desenvolvimento econômico que atingia taxas superiores a 10% ao ano¹²¹.

¹²¹ GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 159.

Assim, a reforma do ensino de 1º e 2º graus foi muito bem aceita e com aprovação unânime, tanto dos setores sociais quanto dos políticos. Não foram travadas as tradicionais disputas entre adeptos das escolas públicas e privadas, nem entre Igreja e Estado. Isso porque a lei preservou o espaço do ensino religioso e manteve o princípio privatista ao garantir auxílio técnico e financeiro à iniciativa privada e ao omitir os percentuais mínimos que o Estado destinaria ao setor educacional.

Outro fato que contribuiu para a passividade social é que grande parte das lideranças contra a ditadura estava engajada em movimentos de revolução, de libertação nacional. Assim, a questão educacional, naquele momento, foi considerada secundária por tais lideranças.

A Lei nº 5.692/71 apresenta dois aspectos fundamentais:

- 1º - a extensão da escolaridade obrigatória, abrangendo todo o ensino de 1º grau (primário e ginásial);
- 2º - a generalização do ensino profissionalizante no nível médio (2º grau).

Quanto ao primeiro, mesmo contradizendo a característica antidemocrática defendida por Romanelli, acreditamos representar um avanço em relação às legislações anteriores, visto que amplia a formação escolar para uma parcela da sociedade antes excluída desse nível de ensino.

A respeito da profissionalização no 2º grau, podemos destacar dois objetivos principais: criar um refreamento na demanda pelo ensino superior e atender à demanda do mercado de trabalho que, com a vinda das indústrias, necessitava de mão de obra especializada e que, atendendo, como citado anteriormente, aos interesses do capital, criava um exército de reserva, que desmobilizava e reduzia a força dos trabalhadores nos momentos de reivindicação.

Esses objetivos podem ser percebidos na caracterização das Escolas Polivalentes, apresentada pelo jornal *Correio de Uberlândia*, por ocasião da divulgação da Escola Polivalente de Araguari.

Os objetivos específicos da escola são:
 Integrar à educação geral a iniciação técnica.
 Diferenciar as atividades curriculares, possibilitando sondagem de preferências e aptidões.
 Aplicar os princípios de terminalidades geral e real preconizados pela “reforma” ao ensino do 1º grau.

Capacitar, o aluno com um instrumental básico para realizar tarefas exigidas por uma sociedade em desenvolvimento.¹²²

A reforma do ensino, da qual as Escolas Polivalentes são frutos, foi amplamente divulgada e preparada para a sua implantação nos principais estados do Brasil.

Em Minas Gerais, segundo o secretário do governo para assuntos de educação, Layrton Borges Miranda Vieira, um grupo de profissionais trabalhou incessantemente para que o estado se preparasse adequadamente para implementar as transformações propostas pela reforma e, assim, ser capaz de propiciar à população um “ensino reformulado [...] ministrado em termos de realidade, buscando a meta única: o saber”¹²³.

Assim como a reforma foi em âmbito nacional, a proposta de criação de Escolas Polivalentes também o foi. Uberlândia foi um dos municípios escolhidos pela Comissão do Plano Estadual de Reforma do Ensino da Secretaria de Educação de Minas Gerais para ser um município-piloto para a implantação da Reforma do Ensino. Esta escolha, segundo o prof. José Maria Fenelon dos Anjos, deveu-se “antes de tudo não apenas ao crescimento demográfico, mas também, ao desenvolvimento sócio-econômico”¹²⁴.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o do dualismo educacional, acentuado uma vez que o ensino médio não conseguia preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior e, para isso, era necessário o estudante passar pelos chamados “cursinhos preparatórios”, que, por serem pagos, excluía a maioria da população.

Diante dos objetivos supracitados, verificamos, além da razão apresentada por Saviani e citada por nós no Capítulo I, que a reforma fracassou, também, por não conseguir conter a demanda para o ensino superior e por não atingir o objetivo de profissionalização no ensino médio. Entre os motivos para a não obtenção deste objetivo, podemos citar: o alto custo do sistema, que exigia criação de escolas providas de recursos materiais (materiais didáticos, equipamentos), físicos (espaços específicos para cada tipo de profissionalização – laboratórios agrícolas, industriais e comerciais) e humanos (professores qualificados para o exercício da função) e o rompimento dos acordos MEC-USAID, de onde vinha grande parte dos recursos financeiros para a implantação desse sistema tão oneroso. Com a perda do capital estrangeiro, o Brasil não manteve o projeto original e, na maioria das escolas públicas, a profissionalização não chegou a ser implantada.

¹²² POLIVALENTE também para os araguarinos. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.432, 24 mar. 1972, p. 7.

¹²³ A REFORMA do ensino. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.301, 08 ago. 1971, p. 3.

¹²⁴ TRÊS cidades escolhidas para a implantação da Reforma do Ensino. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.430, 21 mar. 1972, p. 8.

CAPÍTULO III

AS ESCOLAS POLIVALENTES E A ESCOLA ESTADUAL POLIVALENTE GUIOMAR DE FREITAS COSTA

3.1 Aspectos geográficos

Antes de entrarmos nas questões propriamente ditas da temática deste capítulo, julgamos interessante situar o leitor quanto à localização geográfica da cidade de Uberlândia. No mapa abaixo, Uberlândia é a região mais escura, localizada no Triângulo Mineiro, na região oeste do estado de Minas Gerais.

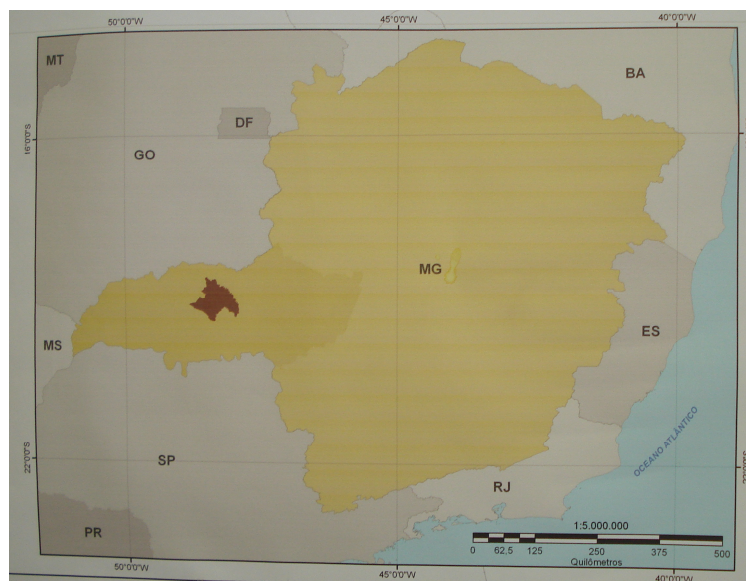


Figura 3 – Mapa de Minas Gerais, destacando a cidade de Uberlândia

Fonte: Dados compilados da base cartográfica da Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, Diretoria de Pesquisas Integradas, set/2010

Sua localização estratégica e a presença de rodovias, como mostra o mapa a seguir, favorecem a sua conexão com os outros estados e o Distrito Federal.

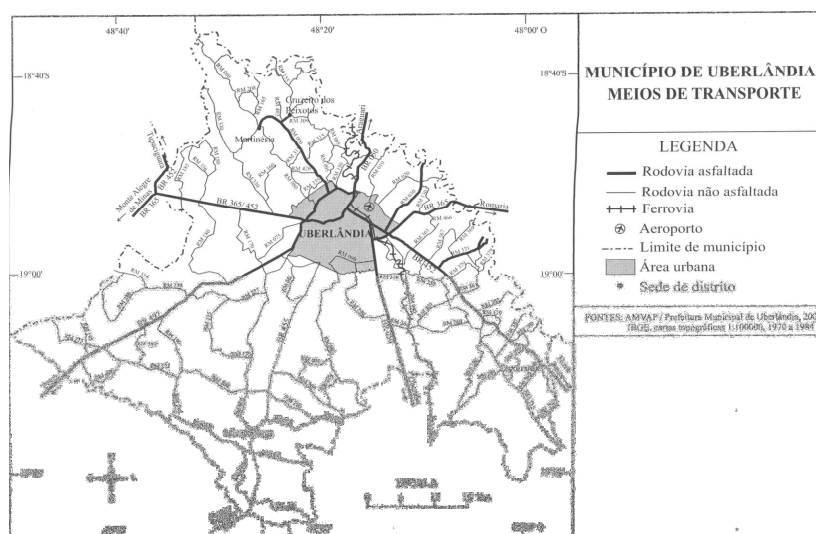


Figura 4 – Mapa de Uberlândia – Meios de transporte

Fonte: BRITO, Jorge Luís Silva; LIMA, Eleusa Fátima de. *Atlas escolar de Uberlândia*. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 42.

Esses aspectos geográficos propiciaram a instalação e o desenvolvimento de empresas, principalmente, no ramo comercial, o que contribuiu para o crescimento da cidade. Entretanto, segundo Calvo, houve também um fator político que integrou Uberlândia nos projetos de desenvolvimento econômico do Estado, que foi a “ascensão de Rondon Pacheco aos cargos de alto comando do regime militar, principalmente, depois de sua nomeação a governador do Estado de Minas Gerais, em 1972”¹²⁵.

Rondon Pacheco, nascido em Uberlândia, teve um cuidado diferenciado em relação à Escola Estadual Polivalente Guiomar de Freitas Costa. Sua presença na inauguração oficial da escola foi noticiada pelo jornal *Correio de Uberlândia*:

Rondon no Polivalente

Com a presença do Governador Rondon Pacheco, haverá amanhã, às 15 horas, a cerimônia de inauguração oficial da ESCOLA ESTADUAL POLIVALENTE “GUIOMAR DE FREITAS COSTA”. Será uma tarde de intensa movimentação na Vila Roosevelt e entrega oficial à cidade de uma das mais perfeitas escolas de todo o interior.¹²⁶

A então Vila Roosevelt, atual bairro Presidente Roosevelt, foi escolhida para sediar o Polivalente-Uberlândia. Mais a frente, discutiremos as condições e as motivações para a escolha desse local.

¹²⁵ CALVO, Célia Rocha. *Muitas memórias e histórias de uma cidade: experiências e lembranças de viveres urbanos, Uberlândia – 1938/1990*. 2001. Tese (Doutorado em História Social)- PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. p. 45.

¹²⁶ RONDON no Polivalente. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.753, 30 maio 1972, p. 1.

O loteamento Presidente Roosevelt, localizado no setor norte de Uberlândia, foi aprovado em 20 de abril de 1945¹²⁷ e dista 3 km do centro. No mapa seguinte, que é um recorte dos loteamentos de Uberlândia, podemos identificar a Escola Estadual Polivalente Guiomar de Freitas Costa e a região central, destacando as praças Tubal Vilela e Sérgio Pacheco e o Fórum, como referências.

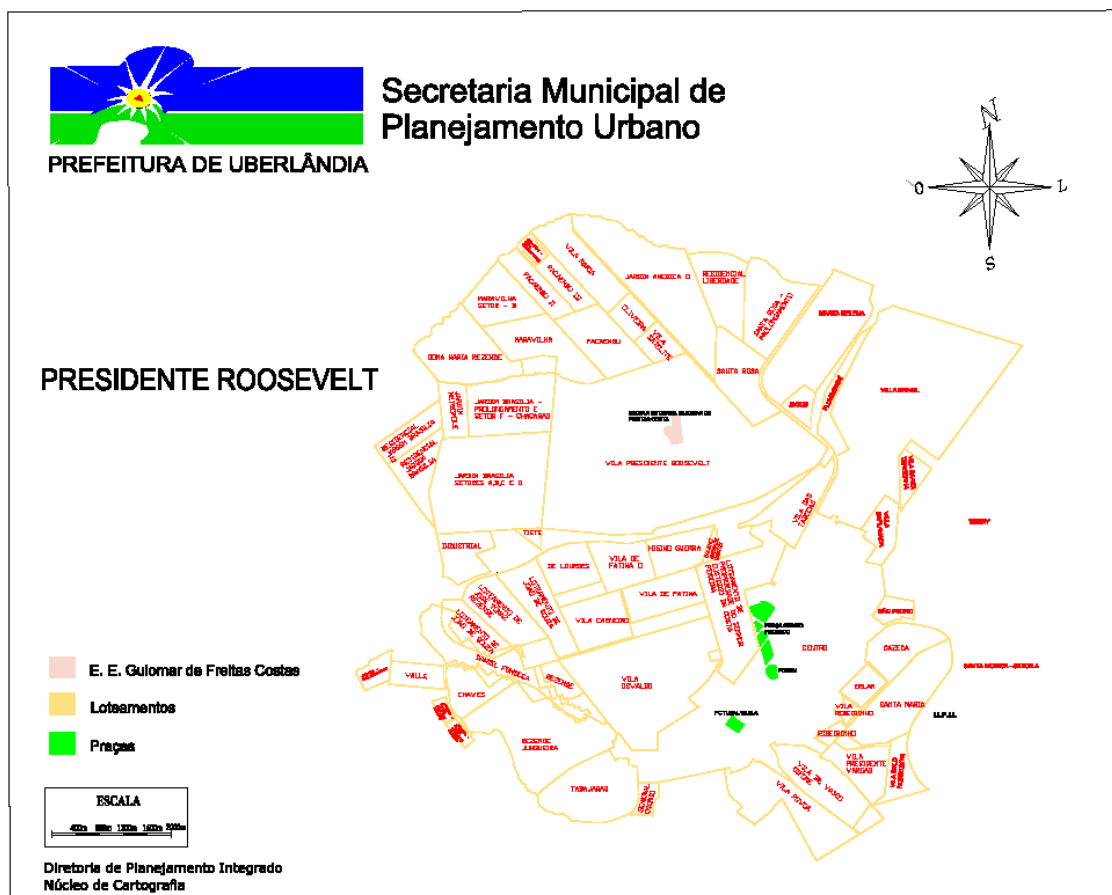


Figura 5 - Mapa de alguns loteamentos da cidade de Uberlândia – Localização do bairro Presidente Roosevelt
Fonte: Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Planejamento Urbano, Diretoria de Pesquisas Integradas, s/d.

Na época da criação da escola, segundo informações dos entrevistados¹²⁸, o bairro era pouco habitado e considerado distante do centro da cidade pela precariedade do sistema de transporte coletivo: “[...] porque ali era um bairro com quase nada, só tinha a escola

¹²⁷ PEREIRA, Oscar Virgílio. *Das sesmarias ao pólo urbano: formação e transformação de uma cidade*. Uberlândia: Gráfica Composer Editora Ltda, 2010. p. 472.

¹²⁸ Como já advertimos anteriormente, optamos por não revelar a identidade dos entrevistados por acreditar que o anonimato os deixaria mais à vontade para expor os seus pensamentos, impressões e sentimentos em relação à escola pesquisada. Assim sendo, serão identificados por um código conhecido apenas pelos pesquisadores.

Polivalente e pouquíssima coisa em volta.” (E2); “[...] a escola era muito longe do centro, era muito longe...” (E5).

Apresentados, então, esses primeiros esclarecimentos, podemos tratar das questões específicas dos Polivalentes.

3.2 O Projeto Polivalente

Para a escrita deste capítulo, baseamo-nos em diversas fontes, como: literatura especializada; reportagens de jornais existentes no Arquivo Público Municipal de Uberlândia; documentos existentes na escola pesquisada e na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia; e, também, nas entrevistas com alunos, professores e demais funcionários egressos da Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa. O que se observou nesse processo foi uma percepção polarizada sobre a escola: de um lado a literatura especializada com várias críticas a esse modelo de escola e de educação e, do outro lado, os egressos da escola com opiniões e recordações favoráveis a esses modelos de escola e de educação praticados aqui em Uberlândia. Essas opiniões e recordações poderão ser verificadas no decorrer deste capítulo.

Assim, já na conclusão desse trabalho de pesquisa, ficam uma interrogação e uma hipótese: a Escola Polivalente de Uberlândia, sendo um dos elementos do projeto PREMEM, soube incorporar a sua proposta e, principalmente, extrapolá-la a ponto de superar suas fragilidades e incongruências e marcar tão positivamente a memória de uma pequena, mas que se tornou significativa, parcela da sociedade uberlandense?

Na impossibilidade tanto de responder a esse questionamento quanto de verificar essa hipótese, uma vez que para tal necessitaríamos de realizar uma pesquisa comparada, envolvendo outras escolas, outras cidades e, quem sabe, até outros estados do país, deixaremos, ambos, para oportunidades futuras. Por enquanto, explicitaremos apenas algumas dessas fragilidades e/ou incongruências do projeto apresentadas pela literatura, bem como algumas marcas e impressões muito positivas e construtivas cravadas na memória das pessoas que tiveram um relacionamento com esse estabelecimento de ensino e que foram apreendidas nas entrevistas realizadas.

Quanto as primeiras, Arapiraca afirma que o projeto possui uma

[...] contradição imanente. Trata-se de um modelo de escola viável somente em uma sociedade sem classe. [...] A Escola Única, em si, pressupõe a existência de uma sociedade solidária, não-competitiva. [...] Esta é uma forma de escola, por todos os méritos, incongruente com o novo sistema político-econômico que se instalou no Brasil após 1964.¹²⁹

Em relação as segundas, temos os depoimentos de pessoas egressas da escola, que nos transmitiram alegria e satisfação em relembrar e nos transmitir as experiências vivenciadas na

¹²⁹ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 151.

escola. O primeiro refere-se ao relato de uma pessoa que trabalhou e os dois últimos de duas que estudaram na Escola Polivalente de Uberlândia.

Sabe o que acontece, eu vou ser muito sincera, foi a época na minha vida, a época profissional na minha vida, onde eu trabalhei com mais gosto, com mais satisfação. (E4)

Era tudo muito bom, era tudo fantasticamente bom. Era um show, era um show de escola. (E5)

Eu lembro com saudade da escola. Se ela ainda existisse com os padrões que existiam, meus filhos estudariam lá. (E2)

A genealogia da Escola Polivalente, segundo Arapiraca¹³⁰, pode ser encontrada, nos EUA, na Comprehensive High School e, no Brasil, no Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT).

Esse mesmo autor denuncia a diferença existente entre o conceito de educação polivalente e o de escola polivalente. Assim,

A educação polivalente da dimensão politécnica e da Escola Única, de cujas raízes teóricas pretensamente saiu a nossa atual experiência, toma a manualização como uma atividade-meio no desenvolvimento intelectual e político do aluno ainda infante-juvenil – 7 a 14 anos. Ela não visa direcionar o aluno para o processo de produção como uma meta de consecução imediata [...]. O fim é o homem crítico, enquanto ser histórico, capaz de assim se perceber. Mesmo porque o homem se transforma com a atividade que transforma as circunstâncias e, com isso, o próprio homem, porque ele se cria e se realiza como totalidade, na medida da satisfação das necessidades históricas.¹³¹

E para justificar essa diferença, utiliza-se do objetivo presente no Parecer 912/69, do CFE, que diz: “[...] visa proporcionar ao aluno experiências que desenvolvam atitudes e capacidades de trabalho adequadas à preparação do jovem para a sociedade industrial em que vivemos”.

Voltando ao conceito de educação polivalente, é a esta noção que, já no primeiro capítulo deste estudo, quisemos aproximar ao conceito de politécnia apresentado por Saviani. E, embora Arapiraca o tenha mencionado como pretensão, na Escola Polivalente de Uberlândia, pelo menos em seus primórdios, foi esse o espírito e o desejo captado nas entrevistas com os professores egressos. No entanto, temos que ter em mente que a Escola Polivalente de Uberlândia atendia alunos dos atuais 6º ao 9º anos, ou seja, crianças e pré-

¹³⁰ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 149-150.

¹³¹ Ibidem, p. 154.

adolescentes com idade que varia de dez a quinze anos, aproximadamente. E, por isso, não profissionalizava seus alunos nem os capacitava para uma inserção imediata no mercado de trabalho. O Polivalente de Uberlândia,

[...] não formava pessoas técnicas, a pessoa saía de lá, não era um técnico em técnicas comerciais. Não, ele sabia lidar com o comércio. Então, se alguém fosse te vender um produto e fizesse uma nota fiscal errada, você sabia que a nota fiscal estava errada. A forma que ele tinha te abordado pra vender o produto, você sabia se estava certa ou errada, então era esse cidadão consciente. A Escola Polivalente visava à formação de cidadãos conscientes. É o ensino básico, fundamental. [...] A visão era conhecimentos básicos de cidadania. Você tem que conhecer geografia, você tem que conhecer história, você tem que conhecer a base da matemática, você tem que falar bem o português, você tem que dominar um pouco línguas estrangeiras,... lá tinha inglês e francês, você tem que conhecer um pouco de artes. [...] Então, era pra isso; criar consciência, criar cidadãos conscientes. (E6)

[...] tinha o objetivo de não trabalhar só o intelecto, de trabalhar também as mãos, o corpo. Pra ter realmente um desenvolvimento completo do indivíduo. Não era só ficar na área intelectual. (E4)

Mesmo que essa afirmação contradiga os críticos das Escolas Polivalentes e que estas tenham tido uma orientação nacional comum, na materialização da proposta, cada estabelecimento de ensino teve autonomia para elaborar os seus objetivos e metodologias e trabalhar de acordo com o que a equipe acreditava. No Polivalente-Uberlândia, buscava-se então uma aproximação com o conceito de politecnia e a superação da dicotomia teoria e prática e do dualismo educacional.

A Escola Polivalente, que também é conhecida como Ginásio Polivalente, ou “ginásio único, pluricurricular, moderno”¹³², como já foi mencionado anteriormente, teve, nos primórdios de seu planejamento e idealização, uma equipe de planejamento constituída por educadores, cujo objetivo era o desenvolvimento de um planejamento voltado para a expansão e melhoria do ensino médio. Essa equipe denominada EPEM – Equipe de Planejamento de Ensino Médio – foi criada em 1966, pelo Ministério da Educação e Cultura, e que por meio do PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – tinha como proposta a criação de uma escola diferenciada, moderna, que atendesse realmente às necessidades da realidade brasileira da época.

¹³² MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. RESOLUÇÃO nº 925 1970 de 27/05/1970.

Para orientar a organização dessa escola, foi elaborado, em 1969, pelo Ministério da Educação e Cultura, o texto *Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente*¹³³. Neste, entre outros tópicos, Gildásio Amado apresenta a proposta do Ginásio Orientado para o Trabalho (ou Ginásio Polivalente), da qual constam orientações sobre: currículo, metodologias, sistema de avaliação, anuidades, programa de formação de professores, enfim, da filosofia dos Polivalentes.

A inauguração da primeira escola Polivalente em Minas Gerais foi noticiada pelo jornal *Correio de Uberlândia*, no dia 12 de setembro de 1971, anunciando o projeto do PREMEM, que pretendia, além de criar 240 mil vagas no ensino fundamental, implantar um novo modelo de ensino de primeiro ciclo.

O projeto previa serem construídas, até 1974, mais 275 escolas Polivalentes, além das 30 escolas tradicionais já existentes que seriam adaptadas a esse novo programa. Previa, ainda, o treinamento de 23 mil professores e um investimento de 244 milhões de cruzeiros.

Além dessas informações, a reportagem apresentava a justificativa e os objetivos dessas escolas.

O projeto de escolas Polivalentes foi idealizado inicialmente como ginásio orientado para o trabalho, mas foi atualizado a partir da reforma de ensino que unificou os antigos centros, cursos primário e ginásio em oito anos de ensino fundamental. A maioria das novas escolas serão instaladas [sic] [será instalada] nos estados de Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Espírito Santo, mas a rede atingirá todas as capitais dos estados e o Distrito Federal. O critério para distribuição, segundo o MEC, foi o de centralizar esforços em cidades que se constituíam pólos de desenvolvimento, “irradiando sua influência renovadora a toda a rede escolar”.

O PREMEM pretende dotar as escolas Polivalentes de todo o equipamento necessário à [sic] laboratórios práticos e instalação de centros de ciências e artes encarregados do treinamento de professores num total de três milhões 400 mil peças, além do material de expediente, conservação e consumo, também por conta do PREMEM.

[...]

Embora as escolas sejam construídas em terrenos doados pelas prefeituras municipais, a instalação será processada mediante convênio entre o MEC, através do PREMEM, e os estados. Caberá ao PREMEM o planejamento, construção e equipamento dos estabelecimentos, além do recrutamento de pessoal docente e técnico que será treinado em universidades em regime intensivo.¹³⁴

¹³³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente*. Rio de Janeiro, 1969.

¹³⁴ INAUGURA-SE amanhã a primeira Polivalente. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.321, 12 set. 1971, p. 5.

Segundo dados obtidos na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, os Ginásios Estaduais Polivalentes, assim denominados pela Lei que os regulamenta, Lei nº 5.760 de 14 de setembro de 1971, foram criados, numa primeira etapa, em oito cidades – Belo Horizonte, Juiz de Fora, Uberaba, **Uberlândia**, Montes Claros, Teófilo Otoni, Divinópolis e Patos de Minas –, nos termos do Convênio aprovado pela Resolução nº 925, de 27 de maio de 1970, da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais.

Essas oito cidades foram escolhidas em função de sua representatividade no cenário mineiro, tanto no que diz respeito a aspectos econômicos quanto sociais e culturais. Além disso, analisando o mapa, tais cidades encontram-se em pontos estratégicos cobrindo quase que a totalidade do território mineiro.



Figura 6 – Mapa de Minas Gerais localizando as cidades em que foram criadas, na 1ª etapa, as Escolas Polivalentes.

Fonte: Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

Essa mesma lei, além de criar tais escolas, define, em seu artigo 4º, que a admissão do pessoal administrativo, técnico, docente e auxiliar desses ginásios seria por contrato, mediante concurso público, obedecidas as normas do Decreto nº 12.863, de 30 de julho de 1970, ressalvada a situação do pessoal efetivo ou estabilizado.

3.3 A Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa

Em 15 de julho de 1971, Vilma Silveira Mariano, sendo a primeira classificada no concurso realizado pelo MEC/PREMEX, assumiu a direção da Escola Estadual Polivalente “Guiomar de Freitas Costa” em Uberlândia e dirigiu a escola até 1983, ano de seu falecimento.

Decorridos, aproximadamente, seis meses da promulgação da Lei nº 5.760 de 14 de setembro de 1971, que criou os Ginásios Polivalentes, promulga-se o Decreto nº 14.411, de 23 de março de 1972, que dá ao Ginásio Polivalente de Uberlândia a denominação de Escola Estadual Polivalente “Guiomar de Freitas Costa”¹³⁵.

Essa denominação da escola, em 21 de setembro de 1972, pela Proposição de Lei nº 6.551, recebeu uma proposta de mudança sugerindo o nome do Professor Nelson Cupertino.

Nelson Cupertino foi um grande educador que, excetuando o período compreendido entre 1923 e 1930 em que lecionou na cidade de São Paulo, atuou na cidade de Uberlândia em

¹³⁵ Guiomar de Freitas Costa, segundo o memorialista Tito Teixeira, foi um nome expressivo na história uberlandense por sua atuação relevante nos segmentos econômico, político e social, preocupando-se, como pode ser visto nos trechos a seguir, com a educação e o bem estar coletivo, e demonstrando ser um homem caridoso e empreendedor.

“Em 1938, fundou o “Sindicato de Fazendeiros e Criadores de Gado do Triângulo Mineiro”, desempenhando o cargo de diretor-presidente [...]. Em 1939, a convite do vigário da paróquia, cônego Eduardo Santos, tomou parte na comissão de campanha e construção da Igreja “Santa Teresinha”, com valiosíssima cooperação. [...]. Em 1944, liderando um grupo de amigos, criou nesta cidade de Uberlândia um partido político em oposição à ditadura Getúlio Vargas, que em 1945 incorporou-se à recém-criada “União Democrática Nacional”, da qual tomou parte como membro da comissão executiva estadual, sendo Presidente de Honra da agremiação local. Em 1950, de sociedade com Jorge Zacarias e Eduardo Bernardes, fundou nesta cidade o MATADOURO E FRIGORÍFICO CAIAPÓ LTDA., transformado em 1952, na grande organização industrial “FRIGORÍFICO CAIAPÓ S.A.” [...]. Este estabelecimento industrial foi o primeiro do Estado de Minas Gerais a exportar carnes congeladas para a Europa e charque para o norte do País. [...]. Evidenciando a mentalidade hodierna do empresário mineiro, proporcionou assistência social aos seus 250 empregados, inclusive financiando-lhes a aquisição da casa própria. Mantendo escola primária para os filhos dos empregados, e condução gratuita, ainda fornece carne, leite e lenha por preço de custo, colocando à disposição dos mesmos uma área para lavoura de subsistência. [...]. Em quase todos empreendimentos coletivos de progresso e desenvolvimento de Uberlândia, assim como de obras filantrópicas, de caridade, amparo à criança e à velhice desamparada, ele se apresentava com valiosa parcela de cooperação. Fez em vida importantes doações à Santa Casa de Misericórdia, ao Asilo das Velhas, ao Lar Alfredo Júlio, ao Centro Espírita “Fé, Esperança e Caridade”, às casas da Criança e Divina Providência, à Igreja de Fátima, aos Patronatos de Menores do Buriti e Rio das Pedras, ao Sanatório Espírita Alan Kardec, à Legião da Boa Vontade, e a outras congêneres, sem distinção política ou religiosa, tendo ocupado a vice-presidência da benemérita organização “Campanha da Fé e Assistência Social”, criada na cidade. Em 1962, foi eleito “Pai do Ano” pelo Rotary Clube de Uberlândia, em reconhecimento aos trabalhos que vinha mantendo em favor das obras assistências. Em 1963, foi agraciado pelo Papa João XXIII, com a comenda de “Cavaleiro da Ordem de São Silvestre”. Guiomar de Freitas Costa, aos 70 anos de idade, faleceu em 16 de maio de 1967, deixando na história de Uberlândia marcas que perduram até a atualidade (TEIXEIRA, Tito. *Bandeirantes e pioneiros do Brasil Central - História da criação do município de Uberlândia*. Uberlândia, 1970. p. 384-385).

vários cursos e estabelecimentos de ensino até 1955, ano em que se aposentou e recebeu, da Prefeitura Municipal, o título de “Cidadão Benemérito de Uberlândia”¹³⁶.

No entanto, essa Proposição foi vetada, em 3 de outubro de 1972, pelas justificativas seguintes contidas nas “Razões do Veto”:

Apezar da iniciativa e a exame traduzir merecida homenagem à memória de ilustre educador, cumpre-me acentuar que ao Ginásio Polivalente da cidade de Uberlândia foi atribuída a denominação de “Guimar de Freitas Costa”, pelo Decreto nº 14.411, de 23 de março de 1972.

Vê-se, pois, que o interesse público desaconselha a alteração contida na proposta que a par de retirar a perenidade de uma homenagem, com justiça tributada à memória de ilustre personalidade, desatende até aos interesses da administração.

Por outro lado, a homenagem pretendida poderá concretizar-se quando a instalação de nova unidade escolar, com o que se efetivará o pleno atendimento da proposta examinada.¹³⁷

Dessa forma, manteve-se a primeira denominação.

Concomitantemente a esses trâmites legais, a escola desempenhava suas atividades e, no dia 11 de julho de 1971, o jornal *Correio de Uberlândia* divulgou a abertura das inscrições para a escola. Os alunos inscritos submeter-se-iam a um exame de seleção, constando de prova objetiva, que visava medir os conhecimentos básicos adquiridos na série anterior, redação e provas psicológicas (aptidão). Após esse, os alunos seriam selecionados e classificados de acordo com o número de vagas existentes.

Conforme consta das atas de reunião do pessoal técnico-administrativo desse estabelecimento de ensino, a Escola Estadual Polivalente Guimar de Freitas Costa iniciou suas atividades no dia 15 de julho do ano de 1971, no Grupo Escolar Bom Jesus de Uberlândia, pelo fato de suas instalações próprias ainda estarem em fase de conclusão de obras.

Em 8 de setembro de 1971, depois de aplicadas as provas de seleção, foram recebidas as primeiras turmas de alunos.

Embora a escola tenha iniciado suas atividades em 15 julho de 1971, a inauguração oficial da escola somente ocorreu em 31 de maio de 1972. A cerimônia de inauguração da escola contou com a presença do governador de estado, Rondon Pacheco, autoridades federais, estaduais, municipais, professores e toda a comunidade.

A partir da coleta e análise dos dados obtidos no Livro de Registro de Matrícula, verificamos que a escola iniciou seu trabalho no segundo semestre de 1971 com turmas bem

¹³⁶ TEIXEIRA, op. cit., p. 384-385.

¹³⁷ Fonte: Superintendência – livro com recortes dos jornais (legislações).

reduzidas em termos de quantidade de alunos. Contudo, a partir do ano seguinte, conseguiu atingir a quantidade de alunos preconizada pela Resolução 925, que era de 40 alunos por turma.

Buscaremos, a partir de então, estabelecer um paralelo entre o que foi proposto e o que foi identificado na implementação dessa proposta na Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa.

3.3.1 Estrutura curricular e sondagem vocacional

Em relação à estrutura curricular e à orientação metodológica, “Nos ginásios orientados para o trabalho, associa-se uma iniciação técnica à educação geral”¹³⁸. Esta se refere ao núcleo de disciplinas comuns do ginásio secundário, enquanto, a primeira compreende as disciplinas práticas de Artes Industriais, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Educação para o Lar.

Para uma melhor compreensão desse item, a exposição a seguir pode ser acompanhada da análise do quadro curricular da Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa, nos anexos A e B.

O currículo da escola, segundo o Plano Curricular pesquisado na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, de 5ª a 8ª série, diurno, em 1976, constava de uma parte de Educação Geral e uma de Formação Específica.

A Educação Geral era composta por cinco áreas de estudo, que, por sua vez, eram compostas pelos conteúdos específicos. A área de Comunicação e Expressão incluía Língua Portuguesa, Educação Artística, Língua Estrangeira (Inglês/Francês) e Educação Física; a área de Estudos Sociais por História, Moral e Cívica, OSPB e Geografia; a área de Ciências e Matemática constituía-se em Ciências físicas e biológicas e programas de saúde e Matemática; Ensino Religioso, e a quinta área, Biblioteca, oferecida somente para a 5ª série.

Os conteúdos de Moral e Cívica e OSPB, de 5ª a 7ª série, estavam integrados à História; já na 8ª série, constituíam-se como conteúdo específico.

A Formação Específica era composta pelas três áreas econômicas – primária, secundária e terciária – cada uma delas incluindo vários conhecimentos. Primária:

¹³⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente*. Rio de Janeiro, 1969, p. 83.

olericultura, jardinagem, fruticultura, indústrias de produtos alimentícios, zootecnia (cunicultura, avicultura); secundária: artes gráficas, cerâmica, eletricidade, madeira, metal, mecânica; terciária: mini empresa comercial, atividades comerciais, atividades bancárias, atividades de escritório, datilografia e habitação e decoração.

A escola trabalhava com 180 dias letivos, distribuídos em 90 dias semestrais e 5 semanais. A duração de cada módulo era de 50 minutos, totalizando uma carga horária anual de 750 horas. O recreio com duração de 20 minutos não era computado na carga mínima obrigatória.

Entretanto, no ano de 1976, a escola parece ter passado por uma reorganização curricular, pois, na Superintendência Regional de Ensino esse é o quadro curricular mais antigo que pode ser encontrado, não constando nenhum outro anterior. E há algumas informações obtidas em outras fontes, como os entrevistados que trabalharam na escola no período de 1971 a 1975 e a Resolução 925, que discordam do apresentado nessa estrutura curricular. As diferenças são basicamente as seguintes.

Segundo consta da Resolução 925: regime semestral de aulas em substituição ao anual. A adoção desse regime visava flexibilizar a oferta das disciplinas, facilitar o processo de organização do conteúdo, distribuição do tempo, recuperação e o fluxo dos alunos nas séries. Um entrevistado expõe sobre esse assunto: “o curso era feito semestralmente, então, o aluno se ele não fosse bem ele não perdia o ano todo, ele perdia um semestre e logo depois entrava na turma que vinha em seguida” (E4).

Uma segunda discordância seria em relação aos módulos de aulas, que segundo um dos entrevistados, cada módulo era de trinta minutos, que não era isolado; cada professor, dentro da carga horária destinada à sua disciplina, poderia optar por aulas de dois a quatro módulos.

Uma terceira e última diferença seria em relação à disciplina de ensino religioso constante do quadro curricular. Apesar de já termos mencionado a citação seguinte no capítulo I desse trabalho quando relacionamos os ideais liberais com a proposta dos Polivalentes, a utilizaremos novamente para reforçar a hipótese apresentada no parágrafo seguinte. Assim, de acordo com um dos depoentes, “a escola não tinha foco religioso de forma nenhuma, ela era totalmente laica, mas respeitava todas as religiões” (E6).

Dessa forma, pela inexistência de um quadro curricular que regulamentasse a escola desde o início de seu funcionamento em 1971 e por essas dissonâncias entre os depoimentos e o quadro de 1976, cremos que, nesse ano, o currículo da escola Polivalente-Uberlândia tenha sido alterado.

De acordo com os *Subsídios*, nas duas primeiras séries ginasiais, o aluno deveria frequentar as aulas de: Artes Industriais (composta por cinco práticas: madeira, cerâmica, artes gráficas, metal e eletricidade e, em Uberlândia, ainda acrescida de mecânica); ou Técnicas Agrícolas (composta por várias práticas que poderiam ser adequadas às possibilidades da escola e da economia da região; em Uberlândia: olericultura, jardinagem, fruticultura, indústrias de produtos alimentícios, zootecnia – cunicultura e avicultura); e Educação para o Lar. Nessas séries, é previsto também, concomitante a essas práticas, o estudo de noções comerciais. Em Uberlândia, segundo o quadro curricular de 1976, foram ministradas, para todas as séries, todas as práticas, havendo, entretanto, uma carga horária maior nas duas últimas séries.

Esse aumento de carga horária está, também, em conformidade com as orientações desse documento, que diz: “[...] Nas duas primeiras séries, cujo objeto é explorar aptidões e não, especialmente, proporcionar iniciação profissional, 3 ou 4 horas por semana seriam suficientes [sic] [suficientes]. Nas terceira e quarta séries justificar-se-ia horário maior”¹³⁹.

Em relação à sondagem de aptidões, os *Subsídios* citam o seguinte:

O ensino, nas duas primeiras séries, além de seus objetivos gerais, tem o de analisar e explorar aptidões: um ensino que ofereça à escola meios de, por seu diretor, seus orientadores e professores, perceber a inclinação dos alunos para uma atividade técnico-profissional a ser exercida logo depois do curso ginásial, ou mesmo nenhuma inclinação para esse tipo de atividade.¹⁴⁰

E esclarece ainda: “Num ginásio polivalente, com um bom serviço de orientação, é possível captar gradualmente as tendências e orientá-las, com benefício para o educando, com benefício para a sociedade, com benefício para o desenvolvimento econômico”¹⁴¹.

Esse objetivo de sondagem vocacional, em Uberlândia, não ficou claro para todos os membros da comunidade escolar. Alguns alunos e professores entrevistados afirmam não ser esse o objetivo da escola. Interrogados sobre a possibilidade de a escola realizar uma sondagem vocacional, ou ainda, uma pré-profissionalização de seus alunos, obtivemos as seguintes respostas:

Não, não acredito em profissionalização não, eu acredito que elas tinham educação para a vida. (E2)

¹³⁹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente*. Rio de Janeiro, 1969. p. 85.

¹⁴⁰ Ibidem, p. 84.

¹⁴¹ Ibidem, p. 93.

Não, não era essa proposta, era batido sempre. Por exemplo, artes industriais, o aluno ia lá e aprendia a mexer com uma serra circular, com uma serra fita, pra ter cuidado com a segurança... Aprendia a mexer com madeira, mas era pra quê? Pra entender o valor que alguém que produz artesanato tem. [...] Essa que era a função: criar consciência. No esporte, por exemplo, não era formar atletas. Mas aprender a respeitar o próprio corpo, a valorizar o corpo, pra fazer a energia circular no corpo, a se cuidar no sol, [...] Então as crianças aprendiam, os alunos, os adolescentes aprendiam a lidar com o corpo. Meu corpo tem limites, mas o meu corpo tem possibilidades que eu posso levar a fazer muito mais do que eu faço com ele, ter muito mais saúde do que eu tenho. Então esse era o objetivo. (E6)

É interessante perceber também que esses depoimentos foram dados por pessoas que participaram da fase inicial do Polivalente, de 1971 a 1975. Já os que vivenciaram a educação na escola no período seguinte, na segunda metade da década de 70, disseram ter conhecimento desse objetivo, mas, que, no entanto, a formação não se limitava a ele, buscava extrapolá-lo no sentido de formar cidadãos conscientes para viver e atuar em sociedade.

Com certeza, tudo era voltado para a inserção no mercado de trabalho... e vida em sociedade. O lema do polivalente na época, eu lembro direitinho que, nós tivemos uma palestra da diretora que falava o projeto do Polivalente no estado de Minas Gerais era para formar mão de obra para as indústrias, para o mercado de trabalho. Então, é por isso que tinha as práticas comerciais, práticas agrícolas, práticas industriais, práticas para o lar e isso foi uma formação que objetivou mesmo a formação de profissionais. (E1)

[O Polivalente] Ele foi criado pra isso. [...] O que existia era o seguinte, a escola era organizada pra isso. Um dos objetivos do programa do PREMEM era isso. [...]

E então, os professores procuravam melhorar, estudar e saber e exigiam muito dos alunos. Então os professores dessa escola aqui de Uberlândia... não foram todas as escolas polivalentes que foram assim não,... mas muitas Escolas Polivalentes se destacaram por causa do desempenho dos professores. Que eles foram muito além daquilo que era esperado pelo programa. Eles gostaram da escola e procuraram elevar o nível da escola. E essa escola aqui de Uberlândia foi assim, ela desenvolveu esse trabalho. (E7)

Como já mencionado, uma das disciplinas era Educação para o Lar. No texto dos *Subsídios*, ela consta como preferencial para o sexo feminino, podendo se estender para o masculino. Em Uberlândia, ela foi ministrada para todos os alunos. E mesmo que não fosse do agrado de muitos, eles participavam, aprendiam as tarefas domésticas e para alguns, inclusive, serviu de inspiração profissional. Veja os depoimentos, primeiramente, de um estudante do sexo masculino e, em seguida, de um profissional da escola.

A gente fazia práticas para o lar, economia doméstica, limpeza, lavar roupa, arrumar a casa. Quem dava era a dona Maria, ela que explicava para a gente como fazia, como cuidava da criança, trocar fralda, - naquela época não tinha fralda descartável, era fralda de pano. Então a gente tinha que fazer a

fralda, pegava o pano, cortava, costurava, trocava botão, eh... essas coisas. Aprendia a fazer muitas coisas na cozinha lá; no primeiro contato. (E1)

[...] os meninos não gostavam de ir para Educação para o Lar, que era dar banho em boneca, ia fazer bolo; outros identificavam. Hoje nós temos um menino, um ex-aluno, [...] hoje, virou um dos metres mais conceituados do Brasil; estudou lá no Polivalente. E a vocação, com certeza, surgiu ali, fazendo as coisas lá dentro. (E3)

3.3.2 Gestão escolar e aspectos socioeconômicos

Em relação à gratuidade do ensino, o documento apresenta: “Para estabelecimentos de ensino gratuito, o auxílio é uma doação. Para os estabelecimentos que cobram anuidades, o auxílio é retribuído sob a forma de bolsas-de-estudo a estudantes comprovadamente carentes de recursos”¹⁴².

Percebemos, então, que era facultado à instituição cobrar ou não anuidades. O Polivalente de Uberlândia, segundo depoimentos, não cobrava anuidades, mas recebia dos pais de alunos possuidores de uma boa condição financeira uma contribuição para a Caixa Escolar. As verbas arrecadadas pela Caixa Escolar, provenientes tanto dessas contribuições dos pais quanto dos eventos promovidos pela escola, que também contavam com o auxílio e a participação desses pais, destinavam a suprir as necessidades dos alunos mais carentes, bem como, a equipar a escola com materiais e recursos pedagógicos necessários para o desenvolvimento de aulas mais ricas e produtivas.

Um desses eventos era a festa junina. Promovida pela comunidade escolar e aberta ao público em geral, foi divulgada pelo jornal *Correio de Uberlândia*, que, além do convite à sociedade, esclarecia os objetivos da mesma.

FESTA JUNINA NO POLIVALENTE

No dia 10, também de junho será realizada na Escola Polivalente uma festinha junina.

Os ingressos já estão à venda pelo preço unitário de 2 cruzeiros, dando direito a assistir o desfile de modas infantil, também promoção daquela Escola.

¹⁴² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente*. Rio de Janeiro, 1969. p. 86.

A arrecadação será revertida em benefício da Caixa Escolar. Qualquer informação mais detalhada na sede do Polivalente, na avenida Washington – Vila Roosevelt.¹⁴³

Sobre isso é o que nos explica, também, dois dos funcionários entrevistados.

Aí nós começamos a fazer duas festas por ano. Uma festa junina, que era uma festa popular, para alunos e para o pessoal de lá. [...] E, no final do ano, a gente fazia uma festa mais elitizante [...] um jantar muito requintado, que as próprias mães é que faziam os pratos pra nós. A gente reunia um grupo de mães, porque a meninada daqui do centro era tudo gente de muita posse, muita posse. Então a gente fazia uma reunião com as mães e as mães tinham um prazer enorme de ajudar a escola; mas enorme... você precisava ver. Que os meninos gostavam tanto da escola, que os pais também gostavam! [...] Esse jantar passou a ser um sucesso na cidade; ia, às vezes, mais de duzentas pessoas. [...] A gente não gastava nada porque as mães tinham dado e quem ia pagava o ingresso. [...] [A renda] ia pra Caixa Escolar, pra compra de material básico que estivesse precisando. Porque o estado não dava as coisas assim... o que ele deu foi o que a gente encontrou montado lá; no mais, a manutenção da escola, muito papel, porque a gente trabalhava muito com os alunos e livros novos para a biblioteca, mapas, material pra consumo do laboratório. (E4)

Quando o aluno não podia comprar, a Caixa Escolar emprestava o livro. A Caixa Escolar funcionava... a doação era voluntária, mas, normalmente, como a escola era muito boa, tinha até vestibular pra entrar, então, os pais de alunos que tinham maior poder aquisitivo pagavam bem na Caixa. [...] Então, esses que iam lá, que tinham maior poder aquisitivo, eles contribuía pra Caixa, tinha uma administração da Caixa, que era escolhida, que usava o dinheiro pra comprar uniforme pra quem era carente, livros, contribuía um pouco com uma refeição melhor na cantina, porque a refeição era de graça... Então, era tudo bem equilibradinho, sabe. Comprava material didático, que o estado muitas vezes não fornecia. [...] O material pedagógico era da escola, todo mundo usava. Laboratório de ciências, geografia, história... salas ambientes com o seu espaço, seu material. E os alunos que não podiam adquirir uniforme, livro, recebiam da escola. Então todo mundo tinha o mesmo padrão de uniforme, o mesmo padrão de livro. Ninguém podia falar que não tinha livro porque não tinha poder aquisitivo pra comprar. “Ah, não comprei porque meu pai não tinha dinheiro”. Não, não existia isso. E isso é muito bom porque não tem classe social dentro da escola. Na sociedade pode ter, mas dentro da escola não. Todo mundo aprende a se respeitar como é, pela pessoa, não pelo poder aquisitivo da pessoa. (E6)

Esses trechos das entrevistas são muito elucidativos porque, além de nos esclarecer sobre a questão da gratuidade, do funcionamento e direcionamento dos recursos da Caixa Escolar, trazem à tona um importante elemento de análise, que é a questão social, que também estava diretamente relacionada com a proposta dos Polivalentes.

¹⁴³ FESTA junina no Polivalente. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.748, 23 maio 1972, p. 1.

Por esses depoimentos, fica claro que a Escola Polivalente de Uberlândia atendia alunos de diferentes realidades socioeconômicas. A escola por ter sido construída, na época, em um bairro periférico da cidade, atendia aos alunos do bairro, provenientes das escolas públicas da região, na maioria, de famílias de classe baixa. Isso porque era justamente esse o público alvo dos Polivalentes. E essa questão não é novidade para nós, uma vez que, historicamente, como apresentado no Capítulo I, o ensino voltado para o trabalho, de forma geral, sempre esteve direcionado às classes menos favorecidas, que carecem tanto de uma qualificação profissional que lhes permita o mínimo necessário para o seu sustento quanto de uma perspectiva de, por meio desse estudo e desse trabalho, galgar alguns degraus na escada social.

A menção à classe social dos estudantes é feita em duas partes da Resolução 925, de 1970, reforçando a quem se dirige, preferencialmente, o ensino oferecido pelos Polivalentes.

“CLÁUSULA TERCEIRA

Obrigações do Estado de Minas Gerais

[...]

x) A Comissão Estadual estudará a localização das novas escolas à base de critérios objetivos, conforme estabelece o §2º do artigo 9º do mencionado Decreto, que visam:

[...]

3 – expandir e melhorar as oportunidades de educação média para *crianças de família de baixa renda*, que, de outra maneira, não teriam possibilidades de obter educação de grau médio”. [Destaques nossos]

“Anexo II

Diretrizes gerais para o ginásio polivalente:

[...]

15 – A seleção de estudantes para o ingresso no ginásio polivalente deve basear-se não apenas numa apropriada razoável avaliação de aptidão para o trabalho escolar, mas também num só uso equilibrado de outros critérios, tais como: interesses e aptidões, idade, proximidade da escola e *necessidades econômicas*. [...]

Em cada escola, uma comissão de professores fixará e aplicará os critérios de admissão, mantendo articulação com aquela comissão especial, de modo a *assegurar a constituição de um corpo docente que seja*:

[...]

3) realmente *representativo da comunidade local*, dando-se especial atenção, entretanto, à relação de crianças educacionalmente capazes, *originárias de famílias das camadas de baixa renda* [destaques nossos].

Entretanto, nesse aspecto, assim como em outros, a Escola Polivalente de Uberlândia superou o proposto e se diferenciou no atendimento à sociedade. Na época da criação da escola, a sua proposta de ensino diferenciada, a sua estrutura física moderna e muito bem

aparelhada e a perspectiva de uma educação de qualidade atraíram não só a população do bairro Roosevelt, mas também a das regiões centrais da cidade. Segundo depoimentos, a escola não deixou de cumprir o seu papel, ou seja, de atender à população carente do bairro, mas como essa era pequena, em função de o bairro ainda ser pouco habitado, foi possível disponibilizar vagas para estudantes de outras regiões da cidade e com outros perfis socioeconômicos.

Pelo que pudemos apreender nas pesquisas, o bairro Roosevelt foi escolhido para sediar a Escola Estadual Polivalente Guiomar de Freitas Costa, principalmente, por questões políticas, visto que no período de 1967 a 1970, o município foi governado pelo prefeito Renato de Freitas, que possuía forte ligação com o bairro. Segundo um dos entrevistados, “O Renato de Freitas, que era o prefeito, era muito ligado com o bairro Roosevelt, foi um loteamento feito pela família dele. Então ele escolheu o bairro onde ele tinha maior ligação” (E6).

Dizemos que esta escolha teve motivação política em função, também, de no Anexo III da Resolução 925, que versa sobre os Critérios para a Seleção de Terrenos, apresentar detalhadamente as características necessárias para a escolha do local, e o bairro Roosevelt não satisfazer a algumas delas, o que poderia justificar a sua inviabilidade para construção da escola. Aliás, cabe aqui ressaltar, o projeto dos Polivalentes foi único para todo o estado de Minas Gerais e teve, nessa resolução, uma descrição minuciosa de todos os aspectos referentes à escola, incluindo desde os objetivos do programa, as obrigações da União, representada pelo MEC, e do estado de MG, as condições para a liberação de parcerias e do financiamento, a fundamentação teórica dos Polivalentes, que engloba a estrutura curricular e metodológica, a organização dos períodos letivos, o número de alunos por classe, carga horária de trabalho docente e discente, plano de salário com descrição das funções dos cargos, a seleção e treinamento de professores, a seleção e acompanhamento dos alunos, até a listagem dos critérios para a seleção do terreno em que será construída a escola, bem como todo o processo licitatório.

Como podemos perceber, a adesão ao convênio estava vinculada ao cumprimento de todos esses quesitos, cabendo à escola pouco espaço para imprimir sua especificidade, suas particularidades. Entretanto, como vimos na questão relacionada ao atendimento aos alunos e como veremos mais à frente, apesar de todo esse rigor na normatização do projeto, a escola de Uberlândia inovou e superou alguns dos pontos considerados frágeis do programa¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Arapiraca, discutindo os fundamentos teóricos dos Polivalentes afirma que: “Nosso propósito aqui foi demonstrar que a proposta da Escola Polivalente está longe de se identificar com os pressupostos teóricos da

Retomando as especificações para a escolha do terreno, a Resolução nº 925/70¹⁴⁵ determina, entre outras coisas, que: sua área seja de 20.000 m²; tenha topografia regular e infraestrutura como água, luz, energia, rede de esgotos, serviços de coleta de lixo e de telefonia, condições de acessibilidade tanto para equipamentos e materiais de construção quanto para os profissionais e estudantes da instituição; haja proximidade com locais de cultura e lazer, (praças, centros culturais e sociais, clubes, entre outros), o ambiente seja salubre e no entorno tenha população em idade escolar suficiente para justificar a construção da escola. E ainda:

2.2.1. Localização que facilite:

- a) Caminhamento até à escola;
- b) uso e transportes públicos (coletivos) existentes, sem longos percursos;
- (...)

2.2.2. Seja livre de inconvenientes, tais como:

- (...)
- e) proximidade de ferrovias e estradas de rodagem de tráfego intenso.

Ressaltamos esses dois aspectos, justamente por se tratar de importantes itens na definição do local e pelo fato de o bairro não satisfazê-los. Esse não atendimento foi comprovado pelo depoimento de alguns entrevistados.

Todo mundo achava que a escola era longe e, ônibus coletivo, na cidade inteira, só tinha 5 ônibus. O que passava no Polivalente passava a cada 45 minutos. Então o transporte lá era um problema sério... de locomoção até lá. Como você trabalhava duas vezes por dia, acabava ficando sério. Então, isso era um problema da escola, eu acho... que nunca foi resolvido, no período que eu trabalhei lá, nunca foi resolvido,... dependia da prefeitura e tudo. E outro problema, tinha que atravessar a rodovia, de vez em quando, tinha acidente [...]. (E6)

Outro problema que a gente tinha, que era difícil, era moto. Foi naquela época que surgiu cinquentinha, oitentinha, e os pais com poder aquisitivo maior,... como a escola era longe, eles ficavam com preguiça de levar os filhos na escola, dava moto pros meninos. Aí, volta e meia, tinha menino machucado. Porque, por mais que a gente falasse, moto... criança de 12, 13, 14 anos, não tinham controle sobre isso. Não andavam de capacete, porque na época ninguém andava de capacete. A rua da escola era calçada. Quando chovia, era um tal de menino cair de moto. (E6)

Escola Única de ensino politécnico; e que tampouco está preocupada em combater efetivamente o dualismo tradicional entre ensino acadêmico e ensino técnico, conforme se está dizendo. Sua tarefa era provocar impacto no sistema de ensino a partir do seu *efeito demonstração*, ao mesmo tempo em que se esperava, a partir do segmento educativo, legitimar todo um processo de *modernização* do processo de produção nacional” (ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 157, destaques do autor).

¹⁴⁵ MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Resolução nº 925, 1970.

Mas os ricos descobriram que [a escola] era lá o filé, eles iam de carro,... fila atravessando aquela rodovia. Era um perigo, tanto prova que teve desastre, morreu professora,... na rodovia. Teve um acidente grave, a professora não olhou, o ônibus pegou e matou na hora. (E3)

3.3.3 A proposta e os recursos pedagógicos e o cotidiano da sala de aula

Um interessante aspecto, lembrado e enfatizado por todos os entrevistados, refere-se ao fato de a escola funcionar com salas ambientes. Dessa forma, não era a turma a “possuidora” da sala, mas o professor. Ou seja, as salas eram divididas em salas ambientes ou laboratórios. Cada disciplina ou área de estudo tinha sua própria sala, com todos os recursos necessários para o trabalho com os conteúdos próprios da área de conhecimento à disposição do professor, que ficava fixo nessa sala. Ao invés de o professor ir até a sala de cada turma, as turmas é que circulavam entre as salas ambientes. E esses espaços eram organizados e equipados de acordo com a necessidade do conteúdo e do trabalho com o mesmo. Veja a descrição que um dos alunos faz de um desses espaços.

Naquela época, o Polivalente se diferenciava, era como uma universidade, os alunos é que iam para as salas. Todas as escolas, cada turma tinha a sua sala, e os professores é que iam nas salas. No Polivalente não. Cada professor tinha a sua sala. Então, tinha aula de português, era na sala tal; de Matemática sala tal e assim. A sala de Ciências era uma única. Como eu adorava a aula de Ciências! A aula de Ciências tinha que aprender a mexer no microscópio, regular o microscópio, você estudava o microscópio, você estudava o que era... o laboratório, o nome do material, bico de *Bunsen*, tubo de ensaio, *erlenmeyer*, proveta, proveta graduada, pipeta, pipeta graduada, e isso tudo a gente ia praticando lá. [...] Nós vimos lá o espermatozóide, pegamos a placa, fizemos uma placa de espermatozóide, pusemos lá, vimos os espermatozóides, a professora desenhava no quadro, [...] isso era excelente para nós. Tinha um laboratório lá muito bom de ciências naturais, tinha orquidário, tinha um minizoológico. Tudo isso encantava as crianças... tinha um serpentário. E a gente cuidava, tudo ali era cuidado. Só pra você ter uma ideia, eu só fui ver um microscópio do que eu vi no Polivalente na universidade. E mesmo assim não era pra qualquer um mexer. Lá no Polivalente, todos nós, cada grupo tinha um desses na bancada, um microscópio grande, aumentava até mil vezes. Então nós víamos células da mucosa, muscular, nervosa, célula da epiderme, da endoderme, os gametas, células reprodutivas, nós vimos isso tudo, ao vivo. Vimos plantas, dissecávamos ratos. E foi desse jeito até a 8ª série, da 5ª a 8ª série. (E1)

Esta fala, além de exemplificar e até nos permitir recriar mentalmente esse ambiente de aprendizagem, nos introduz no importante aspecto do ensino-aprendizagem que é a

metodologia. Penso que, aqui novamente, a Escola Polivalente de Uberlândia, foi muito além do que era previsto pelo programa.

Os métodos de ensino devem ser modernizados apoiando-se em livros de textos atualizados e de alta qualidade, em equipamento audiovisual adequado e outros meios auxiliares eficazes, bem como em modernas técnicas de medida objetivo da aprendizagem. [...] Deve ser estimulado um clima que favoreça o estudo e a pesquisa, a experimentação e a inovação. Atenção especial será dada ao aperfeiçoamento e atualização do ensino e do currículo no tocante a Ciências e Matemática.¹⁴⁶

Este parágrafo, apesar de curto, traz alguns pontos que merecem ser abordados com maior cuidado, que são: os livros didáticos, os equipamentos, o incentivo à pesquisa, experimentação e inovação e, por fim, o aperfeiçoamento e atualização do ensino.

Começando pelo equipamento com o qual a escola foi montada, foram unânimes os elogios dos funcionários, professores e alunos entrevistados e o reconhecimento de que a escola recebeu o que, na época, havia de mais moderno e eficaz para uma educação de boa qualidade. O fato de a escola trabalhar com as salas ambientes e de disponibilizar, nessas, os recursos específicos ao ensino dos conteúdos já atesta a aplicação dessa orientação. E a escola, além dos recursos pedagógicos oferecidos na sua criação, por iniciativa própria, utilizava a verba arrecada com os eventos mencionados anteriormente para complementar os materiais necessários para esses ambientes de estudo. Veja o que uma das pessoas entrevistadas nos diz sobre esse aspecto.

Naquela época nós tínhamos o que era o último “grito” em material pedagógico. Em língua estrangeira, por exemplo, nós tínhamos os métodos mais avançados de línguas. Material pedagógico, por exemplo, para português era uma biblioteca bastante boa que a gente tinha. De matemática nós tínhamos também material, era um material de uma experiência de um professor de matemática de Belo Horizonte, onde os professores usavam muito material concreto. O laboratório de ciências, como eu te falei, era dos mais bem montados, tanto a parte de física, de química, de biologia, de zoologia, tudo os meninos tinham lá; cultivavam as plantas pra fazer estudos... era uma escola viva, vamos dizer assim. Os meninos criavam até animais quando... dependendo dos estudos que eles estavam fazendo. O material pedagógico era excelente. Por exemplo, na história e geografia, tudo quanto era mapa, globo, a gente tinha o que fosse de melhor. Isso aí eu sempre tive muito cuidado de, além de o PREMEM dotar de alguma coisa, que, por exemplo, a biblioteca veio de lá, e depois a gente ia adquirindo pra... ciências a gente foi adquirindo cada vez mais e... todas as outras disciplinas, história, geografia... O material pedagógico era muito rico, não assim, com sofisticação não, era coisa que era utilizada no dia-a-dia mesmo. Coisa atual, mas sem sofisticação, era coisa prática mesmo. [...] Tinha

¹⁴⁶ MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Resolução nº 925, 1970. Diretriz 5 das Diretrizes Gerais para o Ginásio Polivalente – Anexo II – Fundamentação teórica do Ginásio Polivalente.

projektor, essas coisas, tudo tinha, mas o material mais importante mesmo era o professor e o aluno. Um professor bem formado e um aluno aplicado não tem nenhum material pedagógico melhor. (E4)

Por esta fala, que é concordante com todas as demais, presumimos que, realmente, no início de seu funcionamento, o Polivalente não deixava a desejar nesse aspecto. Entretanto, já na segunda metade da década de 1970, com o fim do convênio com a USAID, a mudança no governo estadual e o abandono desse projeto de educação a situação foi mudando. Os materiais já não eram tão abundantes, as máquinas e equipamentos que estragavam não recebiam manutenção e, apesar do esforço dos professores em manter a proposta, algumas atividades começaram a deixar de ser realizadas.

[...] faltou barro, [...] então atrasou a feitura. [...] Mas a gente já sentia, na época, que ia minguando... [...] Então o pessoal que fez práticas agrícolas antes de mim, eles plantaram cebola, couve, cebolinhas... mais folha. Eu tive que plantar só cenoura e cebolinha. Porque não tinha mais semente das outras coisas, das outras hortaliças. Então eu lembro que a gente comeu cenoura até! (E1)

A falência desse projeto não foi sentida apenas em relação aos materiais, mas também aos professores e aos salários, que serão apresentadas mais a frente.

Em relação aos livros didáticos, um fato nos chamou muito a atenção. Vivendo sob a égide do regime militar, esperávamos que os livros fossem escolhidos pelos membros do governo e enviados para a escola como uma determinação, uma imposição. Entretanto, não foi isso que aconteceu. Durante a pesquisa, ficou-nos a impressão de que a escola, embora inserida num contexto de autoritarismo, configurou-se como um espaço de discussão, de participação e de abertura para o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo de seus estudantes e profissionais. Segundo os entrevistados, a escolha dos livros didáticos ficava a cargo dos professores que, sendo normalmente mais de um por área, se reuniam, analisavam as opções e adotavam a que consideravam mais adequada.

Diante da pergunta “Os livros eram escolhidos pelos professores ou era uma determinação do governo?”, uma das respostas obtidas foi a seguinte: “Não, era tudo escolhido pelos professores, eles tinham liberdade. Viviam procurando...” (E4).

E quando o questionamento buscou verificar a presença de elementos ideológicos do regime ditatorial, novamente a resposta nos surpreendeu.

Não tinha. Por exemplo, o material de [nome da disciplina], os livros eram oficiais. O livro era do Davi Márcio, que era um professor da UFMG, que tinha dado aula no treinamento do PREMEM e não tinha nada de ideologia, nem a favor do governo nem contra o governo. Tinha muita figura, eu

lembro desse livro bem. Muita figura, pouco texto e textos neutros. Então você não falava nem bem do governo nem contra. Aí dependia do professor. A gente até criticava muito os livros, porque eles não tinham a ideologia contra o governo, mas, hoje analisando, os livros nunca saíam, naquela época, com uma ideologia contra o governo! Então era muito melhor ter um livro neutro do que ter um livro favorável ao governo. E do neutro eu fazia o que eu quisesse. Então tinha as fotografias, tinha muita imagem, [...] e a gente trabalhava com aquilo. Estava ligado com a metodologia de fazer o aluno pensar, interpretar, descobrir o que estava por trás da imagem. (E6)

O que existia de obrigatoriedade era o cumprimento do currículo e, mesmo assim, neste cumprimento, além de haver certa flexibilidade quanto à metodologia, quanto à forma de conduzir o trabalho, percebemos que, este foi um dos aspectos em que os professores puderam resistir ao autoritarismo do regime. Passivamente, a resistência acontecia da seguinte forma:

A [...], que era a coordenadora pedagógica, era bem acessível, apesar dela cobrar muito o programa oficial, mas a gente não dava o programa oficial. Eu mesmo pegava o programa oficial e lançava no diário, mas em sala de aula eu dava o que o aluno queria e precisava. Eu não deixava de dar os conteúdos, só que eu dava o meu foco. Por exemplo, o livro falava sobre [...] de forma neutra. Eu ia pra prática, pra vivenciar aquilo que estava ocorrendo de verdade. E o livro era só uma base de conceitos, uma referência técnica, pra aprender alguns conteúdos de forma genérica, mas a aplicação era na prática. (E6)

Eu lembro de uma frase da minha professora e ela falou assim... [...] “Olha, o que eu tenho que dar para vocês é isso aqui. Agora, vocês querem ser manipulados ou querem aprender a pensar?” Ela abria o livro e dizia: “Eu tenho que cumprir isso aqui.” E no livro o que que tinha: como se portar diante do desfile militar, como se portar num evento de reunião... tipo assim, um guia prático de comportamento. [...] Então eram essas coisas que a gente aprendia. Estava no livro pra gente aprender. Mas aí ela falava: “Vocês sabem o porquê disso? Vocês sabem o que está acontecendo no Brasil?” (E1)

Por essas e outras falas é que pudemos concluir que a Escola Polivalente de Uberlândia foi um foco de resistência ao regime militar e um elemento de superação das limitações e fragilidades existente no programa das Escolas Polivalentes como um todo. Acreditamos que a escola soube aproveitar o que tinha, mesmo que de forma determinada verticalmente, principalmente quando se pensa no currículo, que, como também já foi falado, é um instrumento de impressão e dominação ideológica, e usar isso a seu favor, ou seja, extrapolar essas questões doutrinárias e avançar, realmente, no sentido de possibilitar uma educação mais integral, humanizada e voltada para a cidadania.

Também pelas falas dos entrevistados pudemos perceber que esse posicionamento foi um diferencial, uma particularidade da Escola Polivalente de Uberlândia, que só foi possível

em função de possuir um quadro administrativo aberto à reflexão, à escuta atenta de todos os membros da comunidade escolar – funcionários, professores, alunos e pais de alunos – e à avaliação constante dos processos desenvolvidos no cotidiano escolar.

3.3.4 Corpo docente – seleção, formação e atuação

No que concerne ao aperfeiçoamento e atualização do ensino, um dos aspectos que podem ser abordados é o referente à formação do professor. Aqui, mais uma vez, uma questão interessante que apuramos no processo das entrevistas. Por não termos conseguido acesso a nenhuma documentação do programa, diploma ou certificados dos cursos ao que nos referiremos a seguir, alertamos para uma possível diferença entre as informações quantitativas aqui apresentadas e as reais, visto que, em relação a esses aspectos, a memória pode se equivocar, em função de seus aspectos subjetivos e evocativos como salientamos na introdução desse trabalho, quando apresentamos o conceito de memória.

Primeiramente, para ser admitida junto ao quadro de profissionais das Escolas Polivalentes, a pessoa precisaria ser aprovada em concurso público. Para tal, a pessoa não necessitava, no caso do cargo para professor, ter graduação em licenciatura, o nível de escolaridade exigido era o médio. Aprovada neste concurso, aí sim, ela passaria por treinamento oferecido pelo PREMEM, específico da área para a qual foi aprovada. Todas as pessoas selecionadas para os Polivalentes tinham que passar por esse processo de treinamento que, no caso dos professores foi realizado pela Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, e dos secretários, pela UTRAMIG, também em Belo Horizonte. Para os professores que já possuíam curso superior, o programa oferecia um curso de aperfeiçoamento, intensivo, com duração de três meses. Para o professor que ainda não tinha o curso superior, era ministrada uma licenciatura curta, também em regime intensivo, nos períodos da manhã e tarde, totalizando dez meses de aula e uma carga horária de 2.200 horas de aula. Nesse período de treinamento, os funcionários já se encontravam registrados pelo programa e, portanto, já recebiam seus salários para a participação nesses cursos.

Este programa de formação e treinamento de professores objetivou introduzir e afirmar o professor na proposta do programa e infundir nele a sua filosofia. Os professores que iniciaram o trabalho em Uberlândia fizeram parte da primeira das três etapas constantes desse projeto.

Na avaliação de uma das entrevistadas, “os professores tinham uma formação bem superficial, aligeirada, e uma parte do programa, do currículo escolar, era uma formação prática” (E7). Entretanto, o que se pode verificar em Uberlândia é que, apesar dessa formação específica e limitada, os professores acreditaram na proposta e se dedicaram ao máximo a atividades de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Como, inicialmente, os profissionais da escola eram contratados com regime integral de trabalho, ou seja, eles possuíam uma carga horária destinada à sala de aula e outra aos trabalhos de planejamento, estudo, aperfeiçoamento, atendimento de alunos e às demais dinâmicas próprias da escola, esse tipo de contrato facilitou, em muito, tanto esse processo de formação continuada quanto outros processos que serão abordados mais adiante.

O acompanhamento realizado pelo PREMEM se restringia à fase inicial da formação e, apesar de o programa facultar esse processo, a continuidade dele ficava por conta do desejo e da iniciativa de cada unidade escolar. Em Uberlândia, esse processo aconteceu da seguinte maneira.

A gente fazia isso em reuniões. Nós, em determinadas épocas do ano, a gente ia pro Oásis, um centro de retiro da Igreja Católica. Então, os pais preparavam os alimentos para os professores, e os professores ficavam dois dias, em reuniões, debatendo os temas, os pais participavam, então a gente dividia as tarefas e ficava lá dois dias, por conta daquilo. Era uma iniciativa da escola, o estado nunca patrocinou o programa. Mas o programa estimulava a gente, assim, a ir em congressos, mas não tinha mais aquele acompanhamento, não. A gente ia em congressos da área, complementar estudos, por exemplo, era um estímulo, era a diretora da escola. Então, quem queria cursar a faculdade, tinha o tempo livre pra cursar o ensino superior, complementar o curso superior. (E6)

Os professores estudavam... entre eles mesmos, faziam horas de estudo, de discussão de determinados temas, livros, alguma coisa... e era assim um ambiente de troca onde não havia essa preocupação de um se sobrepor ao outro. Não... estava todo mundo aberto, pronto a ajudar o outro, pronto a pedir ajuda. Isso propicia um crescimento muito grande para uma equipe de trabalho, onde não há, assim, nenhuma presunção, alguém querendo ser melhor que outro, nada, nada... (E4)

Finalmente, no que diz respeito ao incentivo à pesquisa, experimentação e inovação temos que, os dois últimos aspectos – experimentação e inovação – são favorecidos pela própria estrutura física e material da escola, bem como pelas quatro disciplinas de práticas – industriais, comerciais, agrícolas e de educação para o lar, inclusas no seu currículo. Vamos, então, enfatizar como a pesquisa era desenvolvida e incentivada na metodologia utilizada pelos professores do Polivalente-Uberlândia.

Dentro do desejo de desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão, de crítica e de busca pelo conhecimento, as aulas eram ministradas de uma forma bem dinâmica, com muita interação entre os alunos e destes com o professor, eram realizados muitos trabalhos em grupo e de campo, buscando propiciar aos alunos a oportunidade de experimentar, verificar na realidade os conhecimentos teóricos, observar a natureza e as atividades humanas. Para melhor compreensão dessa metodologia, selecionamos alguns trechos das entrevistas.

Exposição de gado, por exemplo, eu ia à exposição pra ver como que estava organizado, e eles tinham questionário pra aplicar, entrevistar os fazendeiros, entrevistar o tratador do gado, entrevistar as pessoas que estão frequentando, se eles conseguissem entrevistar o cantor, ou o artista, eles entrevistavam também... entrevistar o dono do parque de diversões, quanto que ele está ganhando, o que ele faz, porque ele escolheu ser dono de parque de diversões, como que dá manutenção. Você via surgir um elo de possibilidades profissionais muito grande nesse trabalho. [...] Então a forma que eu tinha era eles divulgarem isso entre eles, fazer um trabalho de grupo, que chama de arquipélago, um grupo explica pro outro, mostra pro outro, e vai rodando na sala. E eles escolhiam o que ia pra exposição na escola, se todos quisessem ir também podiam ir, mas podiam mandar só alguns. (E6)

[...] tinha aula de Moral e Cívica, mas a gente não dava aula de Moral e Cívica na sala; [...] Então, eu propus pra diretora dar essa aula no sábado, uma parte, principalmente com os jovens. E a minha colega ficou mais com as mulheres, mas se quisesse misturar podia. Aí eu fazia trabalho ambiental. Todo mundo arrumou bicicleta, então a gente saía de bicicleta lá do Polivalente e ia lá na Sucupira, no sábado de manhã. Tinha vez que a gente ia a pé pelo próprio bairro, conhecer o bairro, então a gente ia fazendo isso. Mas tinha normas. Ninguém desobedecia às normas do trânsito, todo mundo andava certinho. Tinha solidariedade, se alguém furasse o pneu, todo mundo parava, ajudava a consertar a bicicleta; a gente levava lanche, aprendia a usar aquele lanche de forma parcimoniosa pra não comer tudo na ida e passar fome na volta... a água. Então, nas primeiras vezes eles apanhavam, comiam o lanche escondido, depois voltavam com fome, aí queria tomar o lanche do outro. Mas depois de um mês, dois meses, os erros levavam a acertar e eles passavam a ser prudentes, a ver que a justiça era importante, a solidariedade também, mas a gratidão também. Quando alguém te ajuda você vai ser grato a ele por ter te ajudado. Então, esses valores... não tem como falar deles, eles têm que ser vivenciados. Virtudes e defeitos a gente vivencia e corrige... e acerta. Não tem como falar sobre gratidão e nunca ser grato. Falar é fácil, agora, ser todas as vezes grato é muito mais difícil... e isso você só aprende vivenciando. (E6)

Os professores foram treinados para trabalhar de uma forma mais dinâmica. Mesmo porque, a escola tinha muitos recursos. E os professores só trabalhavam dentro da escola, eles não trabalhavam fora da escola. Pelo menos no começo era assim. Então eles tinham tempo pra planejar, pra fazer reuniões de área, de organizar material e dar umas aulas mais dinâmicas. (E7)

Então, se o objetivo do programa era apenas sondar aptidões e fornecer noções técnicas nos três setores da economia – primário, secundário e terciário – os professores do Polivalente-Uberlândia, além desse objetivo, intencionaram despertar no aluno o gosto pelo estudo, a atitude reflexiva perante os conteúdos e o senso crítico frente aos acontecimentos sociais.

Arapiraca, ao apresentar o objetivo do projeto PREMEM, classifica a visão do programa como pragmática do “*saber fazer*”¹⁴⁷. Essa visão, posteriormente, veio a se constituir parte integrante dos quatro pilares da educação apresentados pela UNESCO, sobre o qual Sofia Lerche explica o seguinte:

Aprender a fazer exprime a aquisição não somente de uma qualificação profissional, mas de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar variadas situações e trabalhar em equipe. Aprender a fazer envolve, assim o âmbito das diferentes experiências sociais e de trabalho [destaques da autora].¹⁴⁸

Esta visão, sem sombra de dúvidas, esteve presente na proposta dos Polivalentes e permeou todos os aspectos da educação oferecida por eles desde a estrutura física até a organização curricular. No entanto, além dessa concepção do saber fazer, um dos entrevistados nos apresentou outra concepção que, segundo ele, deveria ser uma constante na filosofia do Polivalente-Uberlândia, que é a “aprender é um prazer”: “No Polivalente, a gente tinha que ter em mente que, aprender é um prazer. Quem não tem prazer não quer aprender. A gente só vai fazer aquilo que dá prazer, é da essência humana.” (E6).

3.3.5 As atividades práticas e exposições

Aliando o pragmatismo da proposta e a dinâmica, já mencionada, das aulas ao gosto pelo aprendizado, compõe-se um cenário agradável e favorável à formação escolar dos estudantes.

Eu lembro que tinha muita aula que fazia você questionar, pensar, não era essa aula que o professor ia lá na frente e dava, a gente tinha que fazer trabalho em casa. [...] Era uma aula dinâmica, era bom estudar lá. Você não

¹⁴⁷ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 154.

¹⁴⁸ VIEIRA, Sofia Lerche et al (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 27, 28.

via o dia passar. Eu gostei muito e foi um período muito inédito, de 6ª a 8ª, foi um período que marcou. (E8)

Essa metodologia era utilizada tanto em relação às disciplinas do núcleo comum, ou seja, as de formação geral, quanto às de formação específica, que eram as práticas. Para o desenvolvimento dessas, como já foi mencionado anteriormente, existiam os laboratórios munidos com os equipamentos, os recursos e os materiais específicos para o desenvolvimento de cada um dos setores. Nas aulas práticas, a turma era dividida em grupos menores e cada grupo se ocupava de uma determinada tarefa, de forma rotativa, até que todos os grupos tivessem passado por todas elas. Os materiais produzidos nessas aulas muitas vezes eram apresentados nas exposições que a escola realizava e, em seguida, os alunos os levavam para casa. Todo o material produzido pelos alunos ficava com eles ou eram utilizados por eles. Não existia nenhum tipo de comercialização com esses produtos. As fotos abaixo retratam algumas dessas exposições.



Foto 1 – Exposição dos trabalhos da disciplina “Educação para o Lar”, maio de 1974.
Fonte: Acervo pessoal de um professor egresso.



Foto 2 – Exposição de trabalhos escolares, s/d.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa.



Foto 3 – Exposição Área de Cerâmica, julho/1972.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa

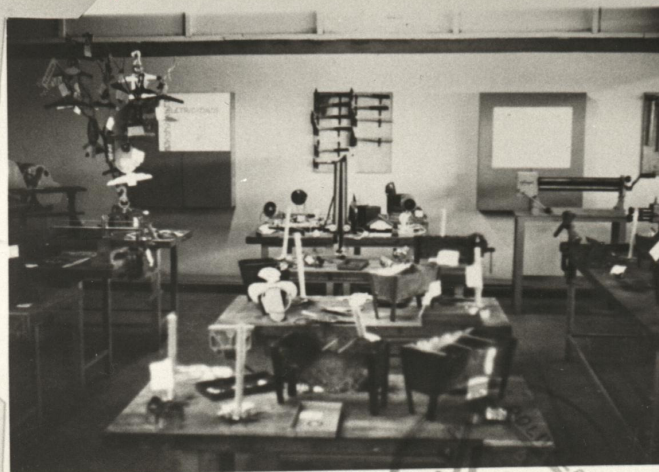
exposição julho/72



ÁREA DE MADEIRA
MARIA TEREZA COSTA DA SILVA
MARIA APARECIDA FONTES RIBEIRO

Foto 4 – Exposição Área de Madeira, julho/1972.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa.

exposição julho/72



ÁREA DE METAL / AO FUNDO ELETRICIDADE
MARIA TEREZA COSTA DA SILVA
MARIA APARECIDA FONTES RIBEIRO

Foto 5 – Exposição Área de Metal, julho/1972.
Fonte: Arquivo da Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa

Por essas imagens é possível visualizar, além dos objetos confeccionados, os instrumentos utilizados e pertencentes aos laboratórios. Veja o relato de um dos estudantes a respeito das atividades desenvolvidas nas aulas de Práticas Industriais – que envolviam artes gráficas, cerâmica, eletricidade, madeira, metal e mecânica.

Fiz vaso de argila; fiz tipo um cinzeiro, uma peça de metal, eu mesmo moldei, pegava a chapa, cortava a chapa, moldava, soldava, usava os arrebites, usava as máquinas, era bem interessante. A única coisa que a gente não levava [para casa] era na eletricidade. Na eletricidade tinha uma bancada que você tinha que montar... fazer as ligações elétricas, desmontava ferro, se você tivesse alguma coisa para consertar, levava lá, eles abriam na sua frente, consertavam. (E1)

Esse tipo de trabalho foi sendo realizado mesmo depois do término do convênio com a USAID, em 1976, e enquanto a direção da escola e os professores que acreditavam na proposta tiveram condições, mesmo que mínimas, de prosseguir com o projeto. Do início da década de 70, do século XX, até o seu final, a escola foi passando por um processo de abandono, de aniquilamento, mas que, mesmo com muitas restrições e poucos recursos, conseguiu manter-se até o ano de 1980. O exemplo a seguir é de um aluno que iniciou seus estudos na escola no ano de 1977 e concluiu em 1980 e é prova, também, de que, mesmo sem todos os recursos disponibilizados no início do programa, a proposta e os seus objetivos resistiram até esse período.

Eu queria [...] uma mesa onde você virava uma face era um jogo de dama, um jogo de xadrez, outra face era um jogo de baralho... eu queria fazer isso. Como o material, já naquela época, era escasso, [O professor falou:] “Não, vamos fazer outra coisa”. Aí o professor orientou a gente a fazer outra coisa. Aí eu fiz uma caixa para guardar minhas coisas, de madeira, com dobradiça, etc. Então cada um era um projeto. (E1)



Foto 6 – Material produzido na aula de Práticas Industriais.
Fonte: Foto tirada pelo entrevistado

Veja os depoimentos a respeito das aulas de Práticas Agrícolas.

A prática agrícola também era dividida em grupos, cada um fazia o seu canteiro, cada um pegava a semente, plantava, regava, ia pra escola aprender por que a gente põe cinza, por que tem fósforo, tem hidrogênio, por que que tem de aguar, de quanto em quanto [tempo], não agua em cima da planta, agua de lado,... E, no final do ano, a gente fazia a colheita e levava para casa. Levava aquele maço de cenoura, de cebola, cebolinha, salsa, hortelã, era tudo... e cada um levava para casa... fazia a feira. Era bastante legal isso. (E1)

E eles gostavam imensamente daquilo! Eles plantavam, elas iam lá pra práticas comerciais [agrícolas] calçavam as botinhas, e plantavam e levavam as alfaces pra casa. Passavam igual a um lavrador na porta da secretaria, sujo de barro. (E3)

Além de levarem para casa os produtos da horta, parte deles era utilizada na cantina da escola para o preparo da sopa. O lanche era gratuito e oferecido para todos os alunos, indistintamente, carentes ou não. E com a fartura de legumes e hortaliças cultivados na própria escola, essa sopa ficou na memória de muitos.

[...] além da gente ter um aprendizado com agricultura, nós plantávamos cenoura, rabanete, alface, couve, isso aí tinha uma horta maravilhosa no polivalente e a gente comia, porque as sopas de lá, eu não me esqueço, eram deliciosas, e eu adoro sopa e as de lá eram boas mesmo. Iguais as que a gente faz em casa. (E2)

As coisas produzidas na horta serviam para a sopa. Então a gente plantava muita cenoura, beterraba, tudo ia para a sopa. Que era muito gostosa. Eu me lembro até do sabor da sopa, de tão boa que era, e todo mundo comia esse lanche lá que era... (E5)

Também em relação ao lanche, além do oferecido gratuitamente na cantina, a escola possuía um sistema de “barzinho”, onde eram vendidos alguns produtos a preço simbólico, que mesmo os alunos das classes menos favorecidas teriam condições de adquirir.

Em relação às aulas de Práticas Comerciais, a metodologia era a mesma.

Então a gente fazia um modelo, cada um entrava com um pouquinho de dinheiro, a gente ia fazer uma compra num local, aí eles vendiam pra todo mundo; na hora do intervalo todo mundo ia lá e comprava. Então, eles faziam a contabilidade do caixa, o que tinha apurado, quanto tinha gastado... a gente tinha uma lojinha, todas as informações do comércio. No final do semestre, eles dividiam o lucro. Eles pegavam o capital que eles tinham investido e quanto tinham gerado de lucro. (E3)

Por exemplo, práticas comerciais: tinha a turma que comprava, tinha a turma que estocava, tinha a turma que era o cliente, a turma que atendia o cliente,

tinha a turma que vendia. Então a turma era dividida. Então, a gente fazia os cheques, tinha essa noção bancária, saldo, cada um recebia um dinheirinho, tinha que cuidar desse dinheiro, até o final do ano. (E1)

E, finalmente, as aulas de Educação para o Lar, já citadas anteriormente. Assim como essas aulas eram frequentadas tanto por meninas quanto por meninos, as demais também eram. Da mesma forma que os meninos tinham que aprender a cuidar da casa, fazer comida, costurar... as meninas pegavam no pesado: tinham que capinar, pegar na enxada, carregar balde... Dentro da escola não se fazia distinção entre sexo, classe social, entre outros.

3.3.6 A estrutura física – componente importante do projeto

Interligada a essas questões curriculares e metodológicas, um aspecto marcante e diferenciador das Escolas Polivalentes foi a sua estrutura física. A planta arquitetônica das Escolas Polivalentes era comum a todas as escolas que viessem a ser construídas sob a sua proposta. A planta original foi por nós obtida na Superintendência Regional de Ensino, em Uberlândia, e, em virtude, de ser uma planta projetada em 1970 e de ter sofrido o desgaste natural do tempo, ficando clara e com pouca legibilidade, foi digitalizada para ser aqui apresentada.



Figura 7 – Planta Arquitetônica do Projeto Polivalente, 1970.
Fonte: Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

Sobre ela, a Resolução 925, na diretriz de número 2 das Diretrizes Gerais para o Ginásio Polivalente, entre outras, dispõe o seguinte:

A expressão ginásio “modular” usado neste documento, significa uma escola de tamanho mínimo dispondo de 8 salas de aulas comuns, espaços e áreas para serviços técnicos e administrativos e recreação, oficinas para artes práticas e outras instalações – ilustrada pela planta arquitetônica sugerida – destinada a acomodar 800 alunos em dois turnos. Este módulo foi estudado tendo em vista a atender às diversas necessidades dos alunos e proporcionar variedade de cursos e dos programas. O ginásio descrito nestas diretrizes gerais foi planejado para ensinar a integração do programa de educação compreensiva através de uma operação eficiente. As instalações para Ciências e para a Biblioteca, a serem colocadas em cada escola são a base para a modernização do currículo e do ensino, tanto no que toca às humanidades, como às Ciências, e servirão de fonte de recursos educacionais necessários a um programa bem equipado.¹⁴⁹

Esta proposta foi a orientação seguida pelo Polivalente-Uberlândia. Entretanto, para contrastar a essa descrição fria de um documento, queremos apresentar outra versão dessa mesma estrutura, bem mais detalhada e viva, que nos permite, além da parte estrutural, captar a dinâmica e o sentido de cada espaço, obtida da memória de um dos nossos entrevistados.

A parte física da escola Polivalente é muito interessante, era, pelo menos. Não tinha grade, os vidros eram abertos na altura da vista dos alunos sentados, na sala de aula. Então, você sentava na sua mesa, no grupo, você olhava pra fora, você via a paisagem. As janelas eram na altura da visão das crianças, dos jovens. Então você sempre estava em contato com a paisagem, com o verde, a escola era muito plantada. Quando a gente recebeu a escola ela não estava plantada, mas a gente plantou árvores, fez pomar, tinha horta. Então sempre a criança estava com o olhar pra fora, menos a sala de artes industriais, de técnicas industriais, que o vitrô era mais alto, mais protegida, pra não sair ruído, para não atrapalhar o resto da escola. Tinha pátio dentro da escola, eram blocos lineares com pátios. Então um pátio era de ciências, outro pátio era de entrada, com flores; a cantina era bem no centro da escola, porque era área de convivência, os banheiros também bem no centro da escola, de fácil acesso, pra não perder muito tempo, com saída de sala na hora de mudar de salas. As salas eram colocadas de forma a uma não atrapalhar a outra, nos trabalhos em grupo. Então você podia fechar as janelas de um lado e deixar aberto do outro lado, o ar circulava, a laje não era horizontal, ela era inclinada; o telhado muito alto em relação à laje, então o ar entrava pela janela, circulava pela sala e saía pelo alto da laje, que tinha um respirador, descia pelo telhado. Então a ventilação natural era excelente, você tinha a impressão que tinha ar condicionado na sala, mesmo com temperaturas altas. A iluminação natural, você raramente tinha que usar luz artificial na sala, durante o dia; raríssimo ter que usar, sempre a iluminação era natural. Tudo isso ajuda na aprendizagem e na economia da escola. [...] A sala da direção ficava próxima da entrada da escola, mas a biblioteca era a primeira sala. Você chegando na escola, a primeira sala era a biblioteca.

¹⁴⁹ MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Resolução nº 925, 1970. Diretriz 2 das Diretrizes Gerais para o Ginásio Polivalente.

Então, não tinha como entrar na escola sem passar pela biblioteca. Depois era a sala de secretaria e direção, também próxima do centro da escola, de fácil acesso pros alunos, pros professores, pros pais. A direção ficava compartilhando do movimento da escola, não isolada lá, pra trabalhar só com a burocracia. Então qualquer coisa que fugisse à rotina da escola, uma gritaria, alguma coisa assim, o diretor escutava e já ia ver o que tinha acontecido; ou a coordenadora pedagógica ia ver o que estava acontecendo, se era uma coisa irregular ou se era uma atividade simplesmente. Então se era irregular acertava o que estava errado e se fosse atividade deixava correr. Então isso tudo era bem planejado. A escola só com um andar, não tinha gente com cadeira de roda no Polivalente, eu não lembro de ninguém, mas quando o aluno machucava, o acesso era fácil, não tinha dois andares, nem subir escada, muito fácil. Muita área verde, campo de futebol de grama, quadras, duas quadras, só não eram cobertas,... muito espaço, o quarteirão inteiro pra escola. Não era uma escola espremida. Muita área de horta, bosque, área de estacionamento, tudo isso dentro da escola. Então tudo isso dava uma certa tranquilidade para os professores, trazia paz de espírito, esse ambiente externo acabava contribuindo para o enriquecimento e tranquilidade do ambiente interno também. Não só interno da escola, mas interno das pessoas. (E6)

3.3.7 Sistema de avaliação e recuperação

Pelo que foi possível constatar nas entrevistas, o sistema de avaliação do Polivalente-Uberlândia não diferia muito do que era praticado nas demais escolas estaduais. Normalmente eram utilizadas as provas formais, escritas e com média de 70% para aprovação. Alguns professores, além das avaliações escritas, utilizavam também as atividades em grupo, as pesquisas, as apresentações e/ou relatórios dos trabalhos de campo e jogos como atividades avaliativas. O que diferia da maioria das escolas é a abertura dada por alguns professores para os alunos decidirem se determinadas atividades valeriam ou não como avaliação.

Para acompanhar o aproveitamento nas disciplinas, cada aluno possuía um caderno, no qual ele próprio fazia os gráficos e registrava, em porcentagem, o resultado obtido em cada parte do conteúdo. No final do mês, a coordenadora pedagógica passava nas salas, analisando os gráficos com os alunos e identificando em que aspectos eles tinham melhorado, em quais tinham piorado e o porquê das melhoras ou das piores. Isso permitia que os alunos fizessem uma auto-avaliação e se conscientizassem das ações necessárias para um melhor desempenho. Por meio das explicações recebidas, acreditamos que esses gráficos se assemelhavam ao apresentado a seguir; no entanto, incluindo os demais conteúdos curriculares.

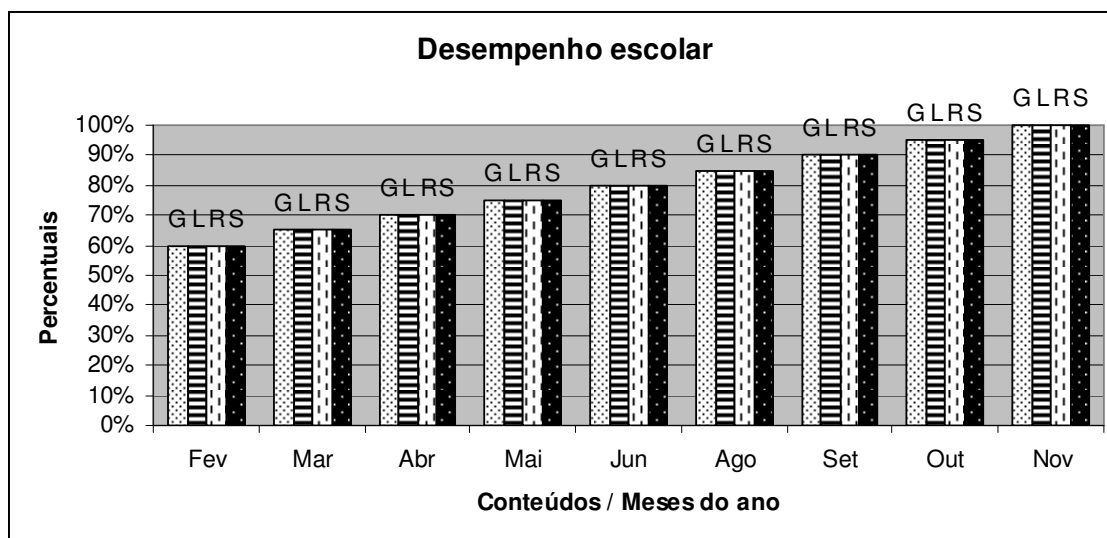


Gráfico 1 – Gráfico de acompanhamento dos alunos nas disciplinas.

Legenda: G = gramática; L = literatura; R = redação e S = sintaxe.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas nas entrevistas.

A recuperação ocorria de forma bastante efetiva e visava, realmente, à aprendizagem do aluno. Esse procedimento, segundo os entrevistados, reduzia, em muito, o índice de reprovação na escola.

[...] a recuperação nossa, feita naquela época, era uma recuperação verdadeira. Porque os professores não entravam todos em férias ao mesmo tempo. [...] vou te dar um exemplo: quatro professores de português; três professoras entravam em férias, uma ficava dando aula de recuperação. [...] em português, por exemplo, o aluno que tivesse dificuldade em gramática... então eram levantadas todas as dificuldades que ele tinha em gramática e era feito um projeto para atender aqueles alunos que tinham dificuldade em gramática. E ele ia fazer a recuperação toda em português, mas ia ser acentuado com aquele grupo de alunos aquelas dificuldades gramaticais. Outros tinham dificuldade em redigir. Então eram acentuados os aspectos da redação. Outros da sintática e, assim por diante... outro era em ortografia. Então, era um projeto feito assim detalhado. Todos os aspectos eram abordados. E os meninos tinham aulas todos os dias, durante o mês inteiro. Então, realmente, havia uma recuperação. [...] No fim do ano, que era um período mais longo, os meninos tinham aula nos dois meses, janeiro e fevereiro; de aula intensiva, de recuperação. Era muito interessante e a metodologia que era usada, era uma metodologia muito eficaz... e os alunos gostavam muito. (E4)

Pela resolução 925, percebemos que esse empenho na recuperação, mais que auxiliar o aluno no seu aprendizado, preocupava-se com o fluxo e o investimento no programa. Isto porque, um aluno reprovado não só reduziria o número de alunos nas séries seguintes como permaneceria na escola tempo superior aos quatro anos previstos e, ainda, ocuparia a vaga de outros que poderiam entrar. Tudo isso impacta tanto no tempo quanto no

custo da formação. E como o objetivo governamental era otimizar o processo de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, a reprovação não era uma coisa bem vista. Veja o que apresenta a Resolução 925.

As repetições de séries devem ser substancialmente reduzidas de modo a eliminar essa grande fonte de desperdício na educação e a aumentar significativamente o fluxo de alunos através das escolas. Os estudantes que forem reprovados em uma ou duas disciplinas, não devem ser obrigados a repetir toda a série, mas somente as matérias em que forem reprovados.

Novas e mais eficazes maneiras de tratar este problema, devem ser previstas, tais como:

1. manter classes especiais de recuperação durante as férias para oferecer aos alunos reprovados uma oportunidade de vencer uma (ou duas) matérias em que foi reprovado e retornar à sua turma regular, na série seguinte, quando do reinício das aulas em março;
2. permitir aos alunos que tenham sido reprovados em uma matéria, serem promovidos à série seguinte condicionalmente, enquanto se recuperam, assistindo cursos noturnos, nas matérias das quais ficaram dependentes;
3. permitir ao aluno que tenha sido reprovado em uma matéria passar à série seguinte em todas as disciplinas, exceto naquela em que foi reprovado, na qual se deve recuperar durante seu horário normal, antes de terminar o curso.

As escolas devem ter liberdade para imaginar outras maneiras indicadas de tratar esse problema, mas, em qualquer hipótese, não se deve exigir que o estudante reprovado seja obrigado a repetir toda a série, não somente porque isto retarda seu progresso escolar por todo um ano, como também porque o força a ocupar um lugar de outra turma que deveria ser preenchido por um novo aluno.¹⁵⁰

Podemos, aqui, pensar nos dois lados da mesma questão. A recuperação vista do ponto de vista da escola como uma forma de recuperar o aprendizado do aluno e do ponto de vista do projeto, preocupado com a otimização do processo.

Temos, então, o que nos parece ser os “dois lados da mesma moeda”. Governo e escola preocupados em evitar a reprovação, entretanto, motivados por questões diferentes. O primeiro por motivos econômicos e a segunda, educacionais. E, num campo à parte desse mencionado, estava o aluno e sua família que, certamente, também possuíam suas motivações. Conjugando tudo isso, mesmo com a prevalência de uns sobre os outros, o que pudemos verificar é que, embora a escola se empenhasse para que não houvesse reprovação, quando o aluno não atingia o mínimo necessário para aprovação, ela realmente se efetivava. E, de acordo com depoimentos, isso acontecia sem discriminação de classe social. Veja o que nos disseram algumas pessoas entrevistadas.

¹⁵⁰ MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Resolução nº 925, 1970. Diretriz 13 das Diretrizes Gerais para o Ginásio Polivalente.

Então, assim, a escola, ela tinha essa filosofia, essa metodologia, os alunos eram muito aplicados, muito dedicados, quase todos fizeram o ginásio completo e aluno tomava bomba, e os riquinhos da cidade pegavam fogo, queriam que o aluno passasse. Não passou e vai tomar bomba mesmo. E tomava bomba em português, tomava bomba em matemática, e o pai ia lá chorar e brigar e querer botar fogo no mundo... mas tomou, tomou. Alguns ficavam desconsolados e iam pra outro local, outros o pai obrigava o aluno a repetir. Mas era uma escola muito boa! (E3)

A reprovação era [um índice] muito baixo, porque, como eu te falei, a recuperação era tão bem feita,... só se o aluno não quisesse mesmo ir pra frente. Eu me lembro que uma vez, teve um menino, um menino bom, até, que ele andou... eu acho que ele não acreditou, porque ele era filho assim de gente de destaque na sociedade e eu acho que ele não acreditou [que pudesse ser reprovado] e andou negligenciando e acabou ficando. Nossa Senhora, foi uma verdadeira celeuma. Porque lá a gente não tinha essa história de ... era todo mundo igual. Um espírito de justiça mesmo. (E4)

Por todas essas questões – metodológicas, de estrutura física, organização curricular e de distribuição do tempo – a educação foi avaliada por todas as pessoas com as quais nós tivemos contato e que, direta ou indiretamente, se relacionaram com a escola no período pesquisado, como de muito boa qualidade. Essa afirmação pode, inclusive, ser comprovada pelos depoimentos apresentados anteriormente.

3.3.8 Ultrapassando os limites físicos da escola

Além do trabalho com os alunos, a escola buscava envolver os pais e a comunidade, não somente local do bairro onde ela se localizava, mas também de outras regiões, visto que ela possuía alunos das regiões centrais da cidade. Mais ainda, extrapolando os limites da cidade, chegando aos do estado e do país, na participação dos alunos em eventos científicos de âmbito nacional.

Começando pelos pais, foi constatado que esses – principalmente na primeira metade da década de 70, quando a escola estava no auge do seu funcionamento – participavam de forma bastante efetiva da vida escolar de seus filhos e dos eventos proporcionados pela escola, como as festas juninas e jantares já mencionados anteriormente. Além dessas ocasiões, a escola, representada pelas figuras da diretora, da coordenadora pedagógica e dos professores, colocava-se sempre aberta a receber, escutar e auxiliar os pais em suas necessidades. Esses encontros aconteciam tanto em momentos em que a escola solicitava a presença dos pais para as reuniões de formação e entrega de boletins, quanto em situações em

que a escola era solicitada pelas famílias, ou para a solução de alguma situação conflituosa ou para agradecimentos.

Em relação ao envolvimento da escola em eventos científicos locais e regionais, quem nos explica esse processo é um dos seus estudantes que teve a satisfação de participar e de ser premiado em um desses eventos.

Uma coisa muito interessante que tinha lá era a Feira de Ciências, como toda escola tem. Só que a nossa Feira de Ciências, ela classificava e os vencedores classificavam para o Regional. Então se você vencesse na escola você ia para o Regional. Se você vencesse no Regional você ia para o Estadual e do Estadual para o Brasileiro. Então, era uma competição assim... você fazia os projetos para ganhar mesmo. [...]

Eu lembro que nós ganhamos um projeto e fomos pra a Regional e, na Regional, nós ficamos em 2º lugar. Mas só o campeão que ia para o Estadual. O nosso projeto era de aterramento, nós provamos que a terra conduzia energia. Então, nós fizemos um projetinho lá [...] na época já falávamos em aterramento, nas propriedades elétricas de aterramento, o porquê disso... e foi classificado em 2º lugar na Regional. Nós ganhamos no Polivalente, fomos para a Regional e, na Regional, nós tiramos 2º lugar. Foi lá na ACIUB, foi um evento grande pra caramba... (E1)

Os certificados a seguir atestam e ilustram o que foi exposto na citação acima.



Foto 7 – Certificado de participação em evento científico, 1977.

Fonte: Acervo particular de um aluno egresso.



Foto 8 – Certificado de participação em evento científico, 1979.

Fonte: Acervo particular de um aluno egresso.

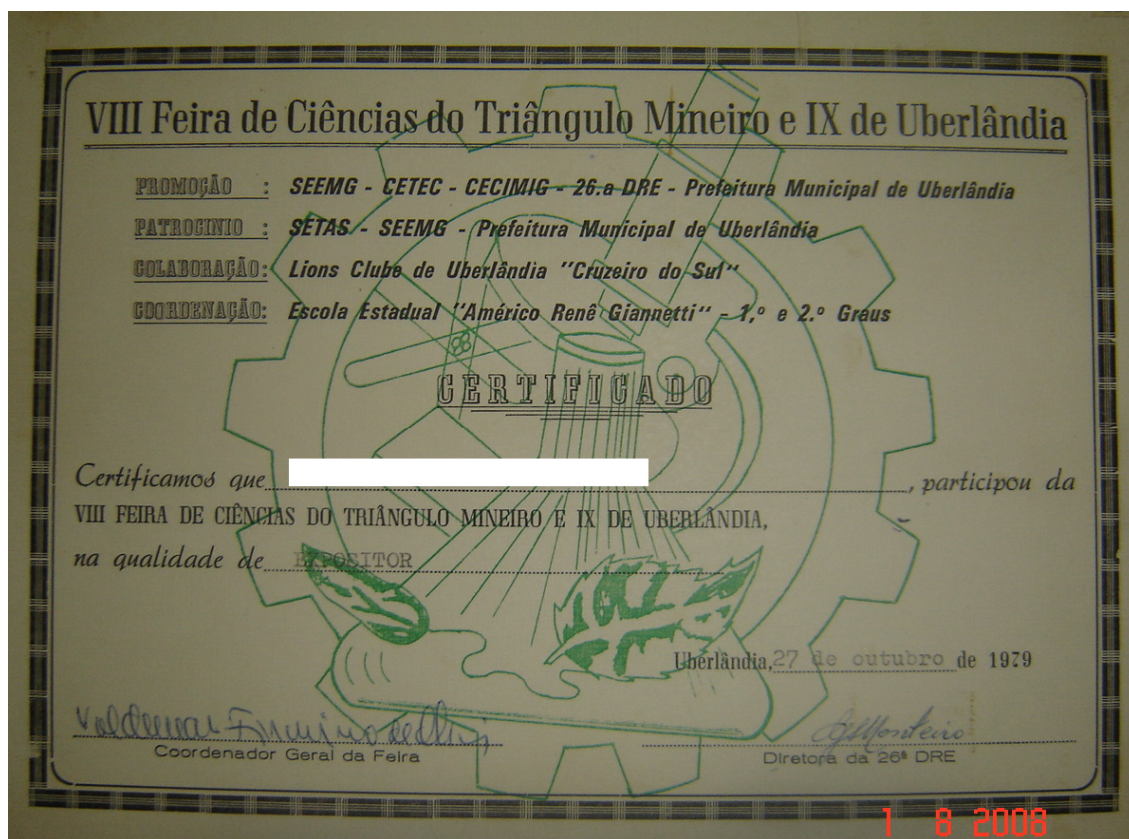


Foto 9 – Certificado de participação em evento científico, 1979.

Fonte: Acervo particular de um aluno egresso.

No rol dos eventos em que a Escola Polivalente de Uberlândia se fazia presente estavam também os desfiles de “7 de setembro”, oportunidade que as escolas da cidade, entre outras instituições, tinham para participar da sociedade uberlandense e cumprir com os deveres cívicos tão propalados nessa época e estudados nas escolas por meio das disciplinas de Estudos Sociais, principalmente, OSPB e Moral e Cívica. Integravam, por exemplo, o conteúdo dessas disciplinas os hinos, como se portar diante do desfile militar e perante uma autoridade, a bandeira nacional, entre outros.



Foto 10 – Desfile de “7 de setembro”, s/d.

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa, s/d



Foto 11 – Desfile de “7 de setembro”, s/d.

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa, s/d

Por essas imagens, podemos visualizar, também, parte do uniforme que, pelo apurado, era formado pela camiseta branca com o símbolo da Escola Polivalente em verde, igual à presente na foto, e short verde. Por volta de 1978/79, mudou a cor de verde para azul, permanecendo o símbolo. Além desse uniforme, os estudantes possuíam jalecos e botas para o trabalho nas práticas. O uso do uniforme era obrigatório e, havendo a impossibilidade de a família do estudante adquiri-lo em função de dificuldades financeiras, a escola contribuía com os recursos da Caixa Escolar. A obrigatoriedade do uso do uniforme escolar adequava-se à proposta de igualdade, padronizando as vestimentas, para que estas não se tornassem um elemento de diferenciação social.

3.3.9 Inscrição, seleção e matrícula dos estudantes

A reportagem a seguir esclarece como se deu o processo de inscrição, seleção e matrícula dos alunos que pleitearam uma vaga no Ginásio Polivalente.

A Delegacia Regional do Ensino comunica que, no período de 9 a 31 de julho, no horário de 8 às 11 horas e de 14 às 17 horas, de segunda a sexta-feira, estarão abertas as inscrições aos exames de seleção para matrícula na 1ª, 2ª e 3ª séries, o Ginásio Polivalente.

I – DO GINÁSIO POLIVALENTE

O Ginásio Polivalente destina-se a ministrar educação de nível médio (1º ciclo), obedecendo às diretrizes da reforma do ensino no Brasil.

No segundo semestre de 1971, (de agosto a dezembro) funcionarão classes de 1ª a 3ª séries, em turno da manhã ou da tarde.

Comporão o currículo do Ginásio Polivalente, além das disciplinas comuns do ginásio, as artes práticas: técnicas agrícolas, técnicas comerciais, artes industriais e educação para o lar.

II – DA INSCRIÇÃO

Os candidatos aos exames de seleção deverão:

- a) apresentar dois (2) retratos 3x4, atuais e de frente;
- b) preencher o questionário de informações;
- c) preencher o requerimento de inscrição;
- d) apresentar comprovante de que está freqüentando a série à qual se candidata, ou de conclusão da série anterior.

Os candidatos serão assistidos no ato da inscrição, pelo pai ou responsável.

Serão observados os limites de idade:

- para a 1ª série: de 10 a 14 anos;
- para a 2ª série: de 11 a 15 anos;
- para a 3ª série: de 12 a 16 anos.

III – DOS EXAMES DE SELEÇÃO

Os exames de seleção para a matrícula na 1ª série constarão de:

- prova objetiva que vise medir conhecimentos básicos adquiridos na 4ª série primária;
- redação;
- provas psicológicas (aptidão).

Os exames de seleção para matrículas nas demais séries constarão de:

- prova objetiva que vise medir conhecimentos básicos adquiridos na série anterior;
- redação;
- provas psicológicas (aptidão).

Os candidatos serão selecionados e classificados de acordo com o número de vagas existentes.

Os exames de seleção serão realizados em local, data e horário a serem divulgados oportunamente.

IV – DA MATRÍCULA

Serão admitidos à matrícula, para iniciar o curso em agosto, candidatos às 1ª, 2ª e 3ª séries e alunos transferidos para o 2º semestre das 1ª e 2ª séries.

Os alunos transferidos têm oportunidade de aproveitamento do semestre feito em outros colégios, desde que apresentem o comprovante mencionado na letra “d”, item 11, deste Edital.

Uma vez aprovado e classificado, o candidato deverá apresentar à secretaria do Ginásio Polivalente, a fim de instruir seu processo de matrícula, os seguintes documentos:

- a) certidão de nascimento;
- b) abreugrafia;
- c) histórico escolar para os que pretendem continuar o curso.

V –

Terão transferência na matrícula os alunos de família de baixa renda, o que deverá ser comprovado pelo questionário, de informações pessoais.

As aulas serão iniciadas oficialmente, no dia 16 de agosto de 1971.¹⁵¹

Esse processo de seleção, de acordo com os entrevistados, teve uma peculiaridade bastante interessante. Na realidade, ele era válido apenas para os alunos oriundos das regiões da cidade que não a do bairro Roosevelt. Isso porque, como já foi citado anteriormente, a escola se destinava às crianças das classes menos favorecidas e, preferencialmente, as residentes no bairro em que ela se localizava. Entretanto, como havia vagas ociosas, a escola aceitava estudantes de outras regiões e classes sociais da cidade. Assim, para o ingresso na escola, todos os interessados inscreviam-se no exame de seleção e realizavam as provas. As crianças oriundas das escolas públicas do bairro Roosevelt, de antemão, já estavam com suas vagas garantidas, e as outras iam conquistando as vagas, de acordo com a classificação nesse exame. Esse processo, digamos, de “pré-aprovação” era sigiloso e de conhecimento apenas dos funcionários da escola.

Para que não houvesse uma disparidade entre os alunos do bairro e os estudantes de outras regiões aprovados no exame, a escola desenvolvia um trabalho, que nos foi explicado por um dos profissionais entrevistados.

A gente dava, ministrava pelo menos um semestre, a partir de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro, até a época do exame de admissão, a gente dava aula particular pra esses meninos da escola pública, lá no Polivalente. À tarde, como não tinha muitas aulas, [...] eles iam pra lá e tinham aula de português e matemática, no curso. A gente tinha cada aluno lá do bairro que você precisava ver como eram bons. [...] A gente ia à escola estadual, que eram duas escolas que tinham lá, e convidava os alunos do quarto ano para irem participar desse curso. E lógico, os pais ficavam entusiasmados, os professores incentivavam também a ir, e aí fazia uma inscriçãozinha deles lá... Era feito por nossa conta, não tinha nada oficial, não. Os professores davam aula de reforço pra esses meninos sem nenhum... salário extra, sem nada.

[...] os alunos de lá, do bairro, todos eles entravam na escola. E daqui, da cidade, vamos dizer, da comunidade uberlandense em geral, entrava mediante seleção. Porque a seleção para os outros era só pra ser tudo igual, para os alunos de lá. E também era uma forma de nós já termos uma avaliação dos alunos, porque o planejamento era feito de acordo com a necessidade do aluno. Então, por exemplo, suponhamos se você planejar um curso de português pra dar pra eles na quinta série, você ia planejar de acordo com o desenvolvimento que ele tivesse apresentado ali durante aquele período. Já sabia das necessidades, já direcionava para aquilo. Em todas as disciplinas era assim. Na verdade, era um trabalho... hoje eu olhando já com uma certa distância, acho que extremamente humanizado do ponto de vista educacional. Porque os alunos eram tratados igualmente. [...] Outra coisa, era oferecido um ensino de alto nível para todas as camadas sociais que estavam ali dentro. (E4)

¹⁵¹ GINÁSIO Polivalente tem inscrição aberta. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.285, 11 jul. 1971, p. 6.

Como mencionado na fala do entrevistado, esse foi um trabalho extraoficial, de iniciativa da escola e dos seus funcionários. Representa, mais uma vez, que a materialização de uma proposta foge, em grande parte, ao controle e ao conhecimento de seus idealizadores. Mostra também o quanto esses profissionais estavam comprometidos e motivados com o trabalho na escola, pois, do contrário, não se disporiam a fazê-lo. Esses diferenciais de compromisso e motivação nos parecem ser, juntamente com a questão salarial e de organização da escola, os responsáveis pela qualidade da educação oferecida pelo Polivalente-Uberlândia.

Também em relação a essa qualidade, a Resolução 925 previa que:

O objetivo de que todos os alunos que iniciam o curso devem concluí-lo em quatro anos, não implica rebaixamento dos padrões de ensino. Pelo contrário, ele exige a melhoria desses padrões para proveito de todos os alunos. Pela adequação realística das disciplinas e das atividades de aprendizagem às necessidades individuais dos estudantes, a redução de reprovações e evasões será conseguida mediante a melhoria de métodos e matérias de ensino e “não” de rebaixamento dos padrões de ensino.¹⁵²

E a demonstração de que o aprendizado realmente aconteceu e de que a atuação dos professores foi decisiva encontra-se no seguinte depoimento de um estudante:

Ela [a professora] me marcou positivamente... ela [...] impunha respeito e todo mundo aprendia. Ela impunha respeito pela aparência dela, pelas coisas que ela falava, pelos exemplos que ela dava; sabia muito de português e, quando a gente não estudava, ela fazia a gente estudar. Eu lembro que eu tirei nota baixa na prova de desinências modo temporais e número pessoais dos verbos, e ela fez eu decorar os verbos, aqueles quadros de terminação de verbos, de número pessoal, conjugação; até hoje eu não erro. (E1)

¹⁵² MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Resolução nº 925, 1970. p. 21, 22.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluirmos, queremos voltar às perguntas que motivaram a pesquisa e aos objetivos que foram apresentados na introdução deste trabalho.

Primeiramente, objetivamos compreender um pouco da trajetória do ensino profissionalizante no Brasil, inter-relacionando-a com o advento da ditadura militar brasileira e a criação das Escolas Polivalentes. Neste aspecto percebemos que o projeto dos Polivalentes foi elaborado com a intenção de realizar uma sondagem vocacional e, por meio desta, encaminhar o estudante, com noções gerais sobre cada setor da economia, para o ensino de 2º grau, onde de fato a profissionalização ocorreria. Os militares tinham um projeto ambicioso de modernização e crescimento da economia nacional que realmente foi vislumbrado, a despeito do custo humano e financeiro que esse mesmo projeto gerou.

Em Uberlândia, no período de 1970 a 1980, a população urbana teve um crescimento superior a 100%. Vejamos o gráfico abaixo que mostra a evolução da população uberlandense no período de 1960 a 1993.

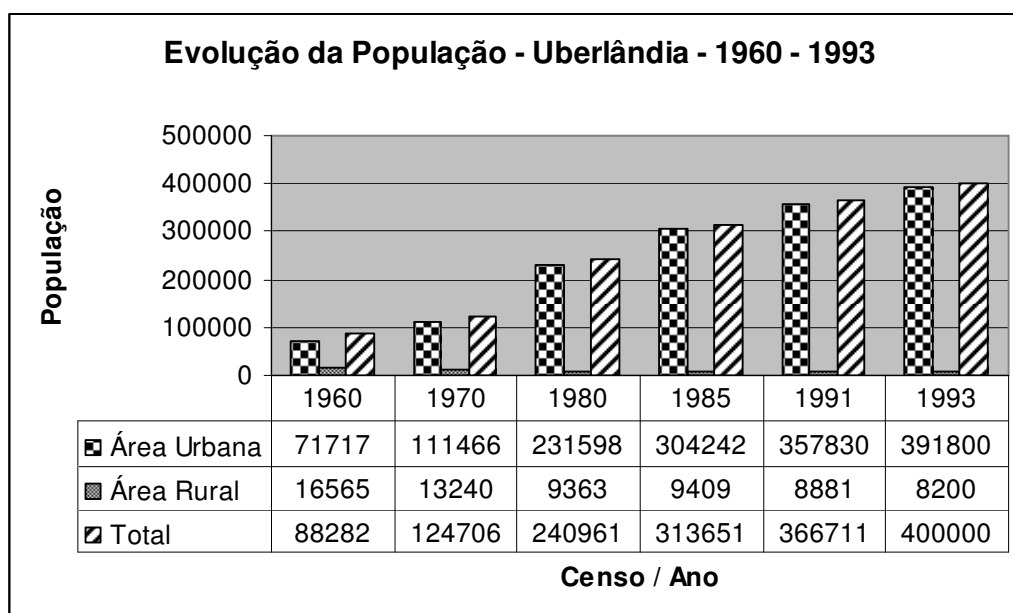


Gráfico 2 - Evolução da população uberlandense, 1960-1993.

Fonte: Dados do IBGE presentes no BDI – Banco de Dados Integrados – 1993, da Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria de Planejamento Urbano.

Os anos de 1985 e 1993 referem-se a Projeções do IBGE.

Acreditamos que esse incremento na população nesse período seja reflexo do denominado “milagre econômico”, que aumentou a demanda por mão de obra especializada na cidade. Dessa forma, justificava-se a necessidade da formação proposta pelos Polivalentes.

Se analisarmos o crescimento populacional na década anterior e nas posteriores, verificaremos que em todas houve um crescimento, mas, em nenhuma delas, atingiu o patamar do identificado entre os anos 1970 e 1980. E foi, justamente nesse período, que a escola foi criada, atingiu seu ápice e iniciou o processo de declínio.

A ditadura previa, então, promover o desenvolvimento da economia por meio da industrialização. No entanto, para que esta ocorresse, o país, assim como as demais esferas sociais – estados e municípios –, precisavam se estruturar para formar a mão de obra necessária para atender a esse processo de industrialização. Entra em campo, então, a escola como promotora e formadora dessa força de trabalho qualificada. Mas quem se interessaria por esse tipo de formação? Quem, historicamente, já se submetia ao ensino profissionalizante, ou seja, as classes menos favorecidas da sociedade, que tinham nesse tipo de formação a oportunidade de estudar e se profissionalizar. Só que todo esse processo necessitava de muito investimento, que, nesse caso, foi obtido por meio dos convênios com a USAID.

O segundo objetivo referiu-se à verificação de como a proposta de ensino dos Polivalentes se materializou na Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa e como foi percebida por seus principais agentes – professores, profissionais, alunos e pais de alunos. Esta foi a abordagem de todo o Capítulo III e que, após o estudo das temáticas sobre o ensino profissionalizante e o contexto histórico e a legislação educacional no período ditatorial abordadas, respectivamente, dos Capítulos I e II, suscitou o seguinte questionamento: como pode um mesmo fato – a criação dos Polivalentes – suscitar opiniões tão polarizadas, extremadas? Dialogando com as referências bibliográficas, absorvíamos um cenário obscuro, negativo, de grandes interesses capitalistas esmagando a identidade nacional e pessoal dos brasileiros. Parecia-nos que nada de positivo poderia ser extraído do processo de criação dos Polivalentes. Em posição diametralmente oposta, dialogando com as fontes orais, o cenário era completamente divergente. Pessoas extremamente satisfeitas com as oportunidades de estudo ou de trabalho, que não pouparam elogios à qualidade do ensino ministrado, à metodologia desenvolvida nas salas de aula, ao ambiente escolar harmonioso e propício à aprendizagem e à consistência da formação educacional vivenciada.

Essa inquietação nos levou a outros questionamentos, que, por sua vez, nos possibilitaram elencar algumas hipóteses. Primeira: o processo de inculcação, alienação e camuflagem dos reais objetivos foi tão eficiente que impossibilitou a sua visualização pelos

partícipes desse projeto. Segundo: assim como na física uma luz sofre refração ou difração ao mudar o seu meio de incidência, os objetivos norte-americanos, ao entrarem em contato com o meio local, foram desviados e absorvidos com outros matizes pela sociedade uberlandense.

Diante de nossa incapacidade de verificar essas hipóteses, deixamos essas inquietações para o leitor optar, por uma, por outra ou por ambas, segundo os seus critérios de avaliação. Por enquanto, o que podemos fazer é deixar de lado o maniqueísmo e o nosso hábito de querer julgar uma coisa como ruim ou boa e nos conformarmos que o bem e o mal estão presentes em tudo e em todos e que, cabe a cada um nós, segundo as nossas “lentes”, enxergar aquilo que melhor nos convém ou que somos capazes, de acordo com nossas histórias de vida.

O terceiro objetivo seria analisar as interações advindas do contato dessa instituição educacional com a comunidade local e a sociedade uberlandense. Em relação a este, o que poderíamos falar é que a escola contribuiu para o desenvolvimento da sociedade por meio de seus alunos, que, de acordo com os relatos dos entrevistados, se tornaram profissionais bem sucedidos nas diversas áreas que escolheram. A escola contribuiu para que os alunos tivessem uma base educacional que se expandiu ou refletiu para outros ambientes sociais. E não foram somente aqueles oriundos de famílias tradicionais da cidade que, de certa forma, já possuíam os destinos esboçados pelas atividades familiares. Também as crianças que moravam no bairro, algumas que até hoje mantêm contato com os entrevistados, assumiram postos de comandos em empresas da cidade, criaram seus próprios negócios ou estão atualmente buscando novos cursos de aperfeiçoamento.

Se você me perguntar, mais ou menos, quem ficou só no ginásio, eu te diria que ficou menos de 10%. O restante foi, e foi... e eu te digo o seguinte, hoje, eles são destaques em todas as profissões que eles estão. São, todos, todos. [...] Aquela escola foi um berço, um celeiro de talentos, um celeiro. (E3)

[...] meus colegas que eu mantive contato até então, todos eles ou fizeram o caminho de criar sua atividade própria ou outros trilharam o caminho de estudar, foram para a faculdade. Eu digo que foram 50% a 50%. 50% foram para a iniciativa privada e montaram seu próprio negócio ou como mecânico, ou... tem colega que é mecânico, tem colega que é eletricitista, técnico em eletrônica, técnico comerciário, teve um que... era comerciário, aí ele estudou e agora é diretor da ABC Inco financeiro, teve outro que não estudou, mas é um dos principais compradores do Martins; não estudou é... não fez faculdade, ou se fez eu não fiquei sabendo, e está muito bem. Cada um trilhou o seu caminho. Da minha época lá, que eu me lembro... de todos com quem eu estudei eu não lembro de nenhum que tenha se desvirtuado, perdido no caminho, pelo menos eu não tive notícia. (E1)

Além desses depoimentos sobre o caminho que trilharam os alunos egressos do Polivalente, teve uma história interessante, e até engraçada, contada também por um dos

entrevistados, e que mostra o nível de consciência e de interferência na sociedade que alguns desses alunos tiveram.

Os alunos tinham uma interferência na comunidade relativamente grande, isso quer dizer que eles aprendiam a observar tudo que acontecia em volta. Uma vez no ônibus estava escrito assim: [...] “Crianças e malas com mais de cinco anos pagam passagem.” Ele já tinha criticado esse “crianças”, porque já tinha aprendido no português, porque a gente aprendia na rua, outdoors... tudo era criticado... letreiros... E eles viam e corrigiam. [...] Aí eu lembro que o aluno foi levando a mala e a mala dele era nova, tinha menos de cinco anos. E o cobrador quis cobrar a passagem da mala dele, era uma mala grande, com cartaz dentro. Ele falou: “Eu não vou pagar passagem não.”. “Ah, mas você tem que pagar passagem...”. “Não, senhor. Está escrito que crianças e malas com mais de cinco anos pagam passagem, a minha mala só tem um ano, por que eu vou pagar passagem?!”. E não teve jeito do cobrador cobrar passagem dele... porque estava escrito errado. [...] Então isso era muito legal porque ia formando essa consciência, não só na escola, mas também fora do ambiente da escola, no dia-a-dia. (E6)

O mês de agosto que era o mês de exposição. Então começava umas três semanas antes da exposição de gado, [...] preparando, estudando sobre agricultura, pecuária, usava o livro, fazia estudo dirigido, entendia os conceitos que você usa na agricultura e pecuária, pra poder até conversar com o pessoal que trabalha nessa área. [...] Então, na semana de entrevista, ele já chegava com um conhecimento relativamente interessante, que não só ouvia, mas ele sugeria também. Que muitas vezes fazendeiro não tem nem ideia de tecnologia. Eles sugeriam também. O pessoal adulto achava engraçado criança sugerir... e era muito bom. (E6)

Então, por esses relatos, percebemos que a escola não se fechava em si mesma, que o conhecimento trabalhado por ela extrapolava os limites da sala aula e norteava tanto a conduta deles como, possivelmente, gerou pontos de reflexão para essas pessoas que interagiram com esses alunos.

Não se trata de uma transformação profunda ou abrupta da sociedade, mas de pequenas iniciativas que vão se propagando e atingindo quem se encontra aberto para aprender com o outro.

Para analisar uma possível interferência mais direta e incisiva na sociedade necessitaríamos de mais dados, que, conseqüentemente, excederiam o limite de tempo destinado a um estudo de mestrado. Deixamos, portanto, essa possibilidade para estudos ou oportunidades futuras.

O quarto objetivo que pretendeu ampliar a discussão e a análise feitas a nível local para as realidades estadual e nacional, pensamos que pode ser entendido “na mão” e “na contramão” da direção da proposta. “Na mão” porque a escola Polivalente-Uberlândia foi criada seguindo detalhadamente as diretrizes do convênio firmado entre o MEC, por meio do

PREMEM, e o estado de Minas Gerais. Ou seja, foi criada segundo o modelo comum a todas as escolas polivalentes do estado. E nacional porque a escola visava atender a uma política nacional, como já foi citado, de modernização e crescimento econômico. Política esta que necessitou do aparato educacional para a formação de trabalhadores para a industrialização crescente. E mais, as Escolas Polivalentes não foram um ponto isolado desta política nacional, elas se integraram à lógica de um conjunto de reformas em âmbito nacional, que englobaram a reforma universitária, Lei nº 5.540/68, e a de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/72.

Temos, então, nas Escolas Polivalentes, mais um elo dessa corrente que pretendeu reformar a educação brasileira para profissionalizar a classe baixa, para que esta carregasse o processo de industrialização no país sob o comando dos militares.

“Na contramão” porque esse processo de inculcação, alienação, reprodução ou imposição ideológica teve, em contrapartida, um processo de resistência. Assim, mesmo que, como afirma Arapiraca, “a documentação disponível expressa claramente a tentativa político-ideológica, por parte da USAID, de manipular o *aparelho* escolar brasileiro para legitimar um processo de *modernização* da sociedade, a fim de possibilitar um alinhamento geopolítico com o neocapitalismo norte-americano no continente” [destaques do autor]¹⁵³, percebemos que a implantação dessa política não foi completamente passiva. Isso porque as relações estabelecidas entre as pessoas, entre os técnicos norte-americanos e os brasileiros, e destes com os professores que, realmente, seriam os responsáveis pela aplicação e desenvolvimento da metodologia de ensino, não são de natureza mecânica e simplista. Neste processo existem elementos de natureza pessoal e coletiva que fogem ao controle ideológico dominante e que permitem um falseamento, aqui positivo, quando nos posicionamos no lado da sociedade brasileira, do que previa a proposta de ensino da USAID. Essa resistência pode ser percebida pelos depoimentos de alguns entrevistados citados no Capítulo III, quando relatam, na página 104 desse texto, o registro no diário de um programa oficial e a realização em sala de aula do que realmente o professor julgava importante ou quando a professora apresenta o conteúdo proposto pelo livro didático, mas instiga e apresenta aos alunos a oportunidade de conhecer, não a “história oficial”, mas a real.

O quinto e último objetivo foi investigar se a escola Polivalente de Uberlândia conseguiu atingir os objetivos previstos no projeto de sua criação e os reais fatores que impossibilitaram a sua continuidade. Ao final dessa pesquisa, após tudo que foi investigado, talvez possamos pensar em “objetivos de quem”? Do governo ou da equipe de profissionais

¹⁵³ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 124.

da escola de Uberlândia? De qualquer forma, em ambos os posicionamentos, o êxito nesse projeto ficou comprometido pela sua efemeridade. Dez anos é muito pouco tempo para se falar em um projeto educacional, para se falar em formação de pessoas humanas. Então esse aniquilamento prematuro já seria um primeiro fator para se pensar na não obtenção integral dos propósitos do projeto.

Do ponto de vista governamental, acreditamos que o fracasso tenha sido ainda maior. Em primeiro lugar, porque grande parte de seus alunos egressos não se profissionalizou no ensino médio, nem ocupou as vagas técnicas das indústrias emergentes. E, em segundo lugar, porque não foi somente o projeto dos Polivalentes que malogrou, mas a reforma de 1º e 2º graus como um todo, como dissemos nos capítulos anteriores.

Agora, se pensarmos nos objetivos, segundo o ponto de vista dos profissionais da escola, no tempo em que ela funcionou realmente com a proposta dos Polivalentes e para aquela parcela da população que ela atendeu, cremos que ela atingiu sim os seus objetivos. Porque acreditamos serem estes de uma educação integral, reflexiva, ativa e de qualidade. Tanto que, cerca de trinta anos após a completa extinção do projeto, ela ainda é conhecida como Polivalente e deixou saudades na memória de quem trabalhou, estudou ou matriculou seus filhos lá, naquele período considerado áureo. A prova disso é que, quando fizemos nossas primeiras ligações para os entrevistados, explicando a pesquisa e solicitando uma entrevista, as respostas foram: muita receptividade e sinceras demonstrações de prazer em falar de uma escola na qual viveram bons momentos e da qual sentem muita saudade.

Pensando, então, nos fatores que levaram a não continuidade do projeto, podemos elencar alguns, mas todos eles girando em torno da questão financeira. O primeiro, que também se relaciona com questões políticas, foi o fim, em 1976, do convênio com a USAID, agência norte-americana que financiou o projeto, bem como o fracasso da reforma de 1º e 2º graus, que, entre outros, não conseguiu implantar a profissionalização compulsória em todo o ensino de 2º grau. O segundo seria o alto custo de construção, estruturação e, principalmente, manutenção dessas escolas, que pagavam salários aos seus professores bem superiores ao praticado no restante da rede estadual. E ainda, a previsão era de que todas as outras escolas, gradativamente, passassem a trabalhar segundo a proposta dos Polivalentes: “Objetiva o Programa, também ajudar o Estado a modernizar seus currículos e programas de estudo no nível médio, adotando gradualmente, a política da escola polivalente em seu sistema educacional.”¹⁵⁴.

¹⁵⁴ MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Resolução nº 925, 1970. Anexo I – Descrição do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio.

Não foram feitos cálculos para saber o valor exato, mas podemos imaginar o aumento no custo de manutenção se todas as escolas da rede estadual de ensino passassem a funcionar de acordo com esse modelo. Na hipótese de não haver essa extensão a todas as escolas, dando continuidade apenas às que já funcionavam nos moldes dos Polivalentes, quais seriam os argumentos para justificar tamanha discrepância, de estrutura física, de equipamentos e de salários?!

Além do mais, seria um investimento grande demais para um setor historicamente desvalorizado. Ciavatta¹⁵⁵ expõe que, no Brasil, o ensino profissionalizante, ou seja, o trabalho como “princípio educativo” passou por várias fases. A primeira seria a de negligência, uma vez que o trabalho era considerado uma atividade indigna dos cidadãos e, por isso, destinada aos excluídos, e que, dessa forma, não necessitavam de educação. A segunda seria a de “redenção”, uma vez que foi implementado não com fins produtivos, mas de resgatar das situações de miséria os desvalidos da sociedade e, assim, aproveitá-los em atividades úteis a essa mesma sociedade. Em terceiro lugar, com o capitalismo, foi incorporado como uma forma de suprir as demandas das indústrias e da sociedade de trabalhadores qualificados, mesmo que minimamente. Nesta fase, intercalam-se momentos de maior e menor ênfase de investimentos e menor ou maior esforço de tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática ou trabalho mental e trabalho manual.

Acreditamos que o Polivalente-Uberlândia tenha sido um desses esforços na tentativa de superar essa dicotomia, quando buscava teorizar a prática e praticar a teoria cotidianamente nas várias citações apresentadas nesse trabalho.

Entretanto, pensando na proposta geral dos Polivalentes, é possível identificar, por seu currículo, duas tônicas do Período Militar que se interligavam, a profissionalização e a disciplinarização. Referindo-se a esta, para a própria sobrevivência do regime, era necessário formar o cidadão disciplinado, ordeiro e educado. Era preciso imprimir nos indivíduos a ideia de valorização do que era nacional, de que o Brasil era um país em pleno desenvolvimento econômico, e que, por meio da moralização e do civismo, as pessoas cumpridoras dos seus deveres poderiam ser partícipes do grande desenvolvimento pelo qual o país passava. Quanto à profissionalização, o cidadão era beneficiado com a formação técnica, mas o grande beneficiário de toda essa escolarização era o próprio capital, que contava com uma força de trabalho qualificada e excedente, que cada vez mais se aprofundava numa situação de exploração.

¹⁵⁵ CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores* (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq, FAPERJ, 2009.

A profissionalização, elemento tanto da Reforma de 1º e 2º graus quanto das Escolas Polivalentes, que visava atender à necessidade de mão de obra requerida pelo mercado de trabalho e, além disso, diminuir a demanda pelo ensino superior, fracassou na obtenção desses dois objetivos.

A falta de recursos decretou não apenas o fim do programa que pretendia criar em todo o país as Escolas Polivalentes, mas o fim da própria ditadura militar. O capitalismo mundial estava em crise, devido a conflitos no Oriente Médio, situação essa que provocou a alta do petróleo em 1973, colocando fim à entrada de recursos internacionais por meio das linhas de crédito de financiamento. Em 1974, no governo do presidente Geisel, inicia-se o processo de abertura do regime, acabando com o AI-5 e promovendo a anistia aos exilados e, em 1979, o então presidente Figueiredo, termina o processo que conduz o país à democracia.

Retomando, por fim, a pretensão deste estudo de identificar as fases vitais dessa escola, mencionadas na introdução, temos que a gênese pode ser identificada como todo o período histórico que antecede o funcionamento da escola Polivalente-Uberlândia. Este inclui as questões políticas, econômicas e legais apresentadas nos capítulos I e II, como a necessidade de formação de mão de obra, as reformas do ensino, principalmente a Lei nº 5.540/68 e a Lei nº 5.692/71, o convênio com a USAID, expressos pela EPEM e pelo PREMEM, que, dentre outras atribuições, se responsabilizou pela preparação dos professores para o desenvolvimento da proposta dos polivalentes. A fase de desenvolvimento, iniciada em 1971, quando a escola recebe seus primeiros estudantes e começa, de fato, a exercer sua função educativa. A fase de consolidação, período compreendido entre os anos de 1972 e 1976, em que a escola atinge o seu pleno funcionamento, com o preenchimento de todas as vagas previstas no projeto e que, pelo trabalho desenvolvido, obtém o reconhecimento e a aprovação da sociedade. E, finalmente, a fase de decadência, quando, em 1976, encerra o convênio com a USAID, e a escola, gradativamente, perde elementos básicos de sustentação e diferenciação: recursos financeiros para suprir os laboratórios e remunerar os profissionais e professores formados pelo programa e contratados com regime de dedicação exclusiva.

Hoje a Escola Estadual Guimar de Freitas Costa cumpre, ainda, a sua função de instituição de ensino, mas, agora, como todas as demais escolas da rede estadual de Uberlândia. No entanto, parte de suas características originárias ainda encontra-se presente no prédio, na estrutura física e na memória dos que vivenciaram os seus tempos áureos, seja como alunos ou como profissionais.

REFERÊNCIAS

1. Obras publicadas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença. 3. ed. 1980.

ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Brasília: UnB, 1963.

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da república – de 1961 a 1967*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente*. Rio de Janeiro, 1969. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002618.pdf>>. Acesso em 14 set. 2010.

BRITO, Jorge Luís Silva; LIMA, Eleusa Fátima de. *Atlas escolar de Uberlândia*. Uberlândia: EDUFU, 2007, p. 42.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. [ISBN 85-7496-052-7].

CALVO, Célia Rocha. *Muitas memórias e histórias de uma cidade: experiências e lembranças de viveres urbanos, Uberlândia – 1938/1990*. Tese (Doutorado em História Social)- PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina; CNPq, FAPERJ, 2009.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DOSSE, François. *A história*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GANDINI, Raquel. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCCI, Elian Alabi. *A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar*. Disponível em: <http://www.leonildocorreia.adv.br/lucci.htm>> Acesso em: jan. 2011.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. [ISBN 85-86965-72-3].

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PEREIRA, Oscar Virgílio. *Das sesmarias ao pólo urbano: formação e transformação de uma cidade*. Uberlândia: Gráfica Composer Editora Ltda, 2010.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 11-24.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. In: SEMINÁRIO CHOQUE TEÓRICO, 2, 3 e 4 de dezembro de 1987, Rio de Janeiro: FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz; Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

_____. *Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas*. Conferência de abertura. In: JORNADA DO HISTEDBR, 5., 9 a 12 maio 2005. Sorocaba: HISTEDBR, 2005. (Mimeo).

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TEIXEIRA, Tito. *Bandeirantes e pioneiros do Brasil Central - História da criação do município de Uberlândia*. Uberlândia, 1970. v. 2.

VEIGA, Cynthia Greive. A Escolarização como Projeto de Civilização. *Revista Brasileira de Educação*. n. 21, p. 90-103, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE21/RBDE21_09_CYNTHIA_GREIVE_VEIGA.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2008.

_____. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche et al (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

2. Legislação [por ordem cronológica]

BRASIL. Constituição (1937). CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 20 maio 2010.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/24/1942/4073.htm>>.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 50.492, de 25 de abril de 1961. Complementa a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial.

BRASIL. Decreto-lei nº 494, de 10 de janeiro de 1962. Aprova o Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

BRASIL. Decreto-lei nº 57.375, de 2 de dezembro de 1965. Aprova o Regulamento do Serviço Social da Indústria (SESI).

BRASIL. Decreto-lei nº 61.836, de 5 de dezembro de 1967. Aprova o Regulamento do Serviço Social do Comércio (SESC).

BRASIL. Decreto-lei nº 61.843, de 5 de dezembro de 1967. Aprova o Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

ATO INSTITUCIONAL nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: http://www.anamatra.org.br/associacao/historia/ato_institucional.cfm>. Acesso em: 26 maio 2010.

BRASIL. Casa Civil. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: jan. 2011.

BRASIL. Decreto-lei 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.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. RESOLUÇÃO nº 925 1970 de 27/05/1970 (texto original). Aprova o Convênio celebrado entre a União, representada pelo Ministério da Educação e Cultura, através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Primário [Médio] – PREMEM – e o Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph-brs?co1=e&d=NJMG&p=1&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama_pesquisa.asp&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&l=20&r=1&f=G&s1=RAL.TIPO.+e+925.NUME.+e+1970.ANO.&SECT8=SOTEXTO>. Acesso em: 01 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996. Define as diretrizes e bases da educação nacional brasileira.

3. Artigos de Jornais

A REFORMA do ensino. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.301, 8 ago. 1971, p. 3.

FESTA junina no Polivalente. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.748, 23 maio 1972, p. 1.

GINÁSIO Polivalente tem inscrição aberta. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.285, 11 jul. 1971, p. 6.

INAUGURA-SE amanhã a primeira Polivalente. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.321, 12 set. 1971, p. 5.

POLIVALENTE. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.288, 16 jul. 1971, p. 3.

POLIVALENTE também para os araguarinos. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.432, 24 mar. 1972, p. 7.

RONDON no Polivalente. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.753, 30 maio 1972, p. 1.

TRÊS cidades escolhidas para a implantação da Reforma do Ensino. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.430, 21 mar. 1972, p. 8.

UMA EFEMÉRIDE histórica. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 11.435, 30 mar. 1972, p. 3.

4. Atas da Câmara Municipal de Uberlândia

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. *Atas da Câmara*. Uberlândia, 1970. Livro nº 0076, 06/1969 à 05/1970 (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG).

5. Documentos presentes na escola

CONSELHO TÉCNICO E ADMINISTRATIVO DA ESCOLA ESTADUAL POLIVALENTE “GUIOMAR DE FREITAS COSTA”. *Livro de atas de reuniões*. Uberlândia, 21 de agosto de 1972.

ANEXOS

Anexo A – Quadro Curricular Escola Polivalente – Noturno - 1975

EDUCAÇÃO GERAL										
Matérias (Áreas de estudo)	Conteúdos Específicos	Carga horária semanal e anual em módulos								Total em horas
		5ª		6ª		7ª		8ª		
		S	A	S	A	S	A	S	A	
Comunicação e Expressão	Ling. Portuguesa	4	120	4	120	4	120	4	120	900 h
	Educação Artística	2	60	2	60	1	30	1	30	
	Educação Física	2	60	2	60	2	60	2	60	
Estudos Sociais	História	2	60	2	60	2	60	2	60	720 h
	Moral e Cívica	1	30	1	30	1	30	-	-	
	OSPB	-	-	-	-	-	-	1	30	
	Geografia	3	90	3	90	3	90	3	90	
Ciências e Matemática	Ciências e prog de saúde	3	90	3	90	3	90	3	90	840 h
	Matemática	4	120	4	120	4	120	4	120	
Ensino Religioso		1	30	1	30	1	30	1	30	120 h
Recreio*		5	150	5	150	5	150	5	150	180 h
FORMAÇÃO ESPECÍFICA										
Práticas comerciais e de serviço	Processo de compra, venda e crédito, serviço de pessoal, serviço de contabilidade e escritório - datilografia	2	60	2	60	3	90	3	90	300 h
Educação para o lar	A família / Habitação / Nutrição e saúde / Vestuário e estética pessoal									
TOTAL	Módulos	24	864	24	864	24	864	24	864	
TOTAL	Horas	720		720		720		720		2880 h

Escola Estadual “Guiomar de Freitas Costa” de 1º Grau (Ex- Polivalente) – Uberlândia – MG
Plano Curricular (Noturno) 1975

Indicadores

Nº de Dias Letivos Semanais - 05
Semestrais - 90
Anuais - 180

Nº de Semanas Letivas Semestrais - 18
Anuais - 36

Duração do Módulo 50 min.
Carga Horária Semestral 360
Carga Horária Anual 720

Observações:

Recreio: (15 min.) não computado na carga mínima obrigatória

O.S.P.B. e ED.M.C.: Incluídas no cômputo da carga horária de História (Programação integrada)

Diretora: Vilma Silveira Mariano

Secretária: Creusa Marlene Batista

Anexo B – Quadro Curricular Escola Polivalente – Diurno - 1976

EDUCAÇÃO GERAL		Carga horária semanal e anual em módulos								Total em horas
Matérias (Áreas de estudo)	Conteúdos Específicos	5ª		6ª		7ª		8ª		
		S	A	S	A	S	A	S	A	
Comunicação e Expressão	Líng. Portuguesa	4	144	4	144	4	144	5	180	1110 h
	Educação Artística	1	36	1	36	1	36	1	36	
	Líng. estrangeira (Inglês/Francês)	3	108	3	108	2	72	-	-	
	Educação Física	2	72	2	72	2	72	2	72	
Estudos Sociais	História	1	36	1	36	1	36	2	72	510 h
	Moral e Cívica	1	36	1	36	1	36	-	-	
	OSPB	-	-	-	-	-	-	1	36	
	Geografia	2	72	2	72	2	72	2	72	
Ciências e Matemática	Ciênc.fís. e bio. e prog de saúde	3	108	3	108	3	108	3	108	840 h
	Matemática	4	144	4	144	4	144	4	144	
Ensino Religioso		1	36	1	36	1	36	1	36	120 h
Biblioteca		1	36							36
Recreio*		5	180	5	180	5	180	5	180	240 h
FORMAÇÃO ESPECÍFICA										
Área econômica primária	Olericultura Jardinagem Fruticultura Indústrias de Prod. Alim. Zootecnia (Cunicultura, Avicultura)	3	108	3	108	4	144	4	144	420 h
Área econômica secundária	Artes gráficas Cerâmica Eletricidade Madeira Metal Mecânica									
Área econômica terciária	Mini empresa comercial Atividades comerciais Atividades bancárias Atividades de escritório Datilografia Habitação e decoração Saúde Vestuário Economia doméstica									
TOTAL	Módulos	25	900	25	900	25	900	25	900	
TOTAL	Horas	750		750		750		750		3000 h

Elza de Andrade Parziale – Supervisora Vilma Silveira Mariano – Diretora
Uberlândia, 16 de março de 1976

Escola Estadual “Guiomar de Freitas Costa” de 1º Grau (Ex- Polivalente) – Uberlândia – MG
Plano Curricular (Diurno) 1976

Indicadores

Nº de Dias Letivos Semanais - 05 Semestrais - 90 Anuais - 180
Nº de Semanas Letivas Semestrais – 18 Anuais - 36
Duração do Módulo 50 min.
Carga Horária Semestral: 375 h Carga Horária Anual: 750 h

Observações:

1. Recreio: (20 min.) não computado na carga mínima obrigatória
2. O.S.P.B. e ED.M.C.: Programação integrada a História
Disciplina com conteúdo específico na 8ª série
3. Biblioteca: Aulas de Biblioteca para a 5ª série fora da carga horária mínima.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – FUNCIONÁRIO / PROFESSOR

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

1. Idade: ____ anos
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Profissão: _____
4. Escolaridade: _____
Área: _____

II – QUESTÕES

1. Em que período você trabalhou na Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa?
2. Que cargo você ocupou na escola?
3. Qual era o perfil dos profissionais da escola? Como eles eram selecionados?
4. Os professores participavam de cursos de aperfeiçoamento? Com que frequência?
5. Qual era o perfil socioeconômico dos alunos da escola?
6. Como foi o início do funcionamento da escola? Ela teve suas atividades iniciadas em agosto de 1971, neste semestre a escola recebeu alunos que já tinham iniciado o ano letivo em outras escolas e também alunos que o iniciariam nesse semestre?
7. O regime de aulas era semestral ou anual?
8. Como era a disciplina na escola? Era realizada por qual profissional? Tinha a função de apenas organizar os alunos, vigiar seus comportamentos ou controlá-los?
9. Como as aulas eram ministradas? Quais os recursos materiais e pedagógicos utilizados?
10. Como eram desenvolvidas as aulas de práticas industriais, comerciais, agrícolas e de trabalhos manuais? A escola incentivava a sua aplicação como uma forma de inserção no mercado de trabalho? O que era feito com os materiais produzidos nessas aulas?
11. Como era o sistema de avaliação adotado pela escola?
12. Você acredita que essas aulas tinham o objetivo de pré-profissionalizar os estudantes? Em caso afirmativo, elas cumpriram ou contribuíram para o alcance desse objetivo?
13. Em que ano a escola deixou de funcionar com essa proposta diferenciada de pré-profissionalização? Por quê?

14. Qual(is) fator(es) você acredita que tenha(m) interferido para a não continuidade dessa proposta de ensino?
15. Você considera que o ensino oferecido pela escola era de boa qualidade? Por quê?
16. Que profissionais a escola possuía: diretor, supervisor, coordenador... ? Qual a função desempenhada por cada um deles?
17. Os pais dos alunos eram chamados a comparecer na escola? Em caso afirmativo, com que frequência?
18. A atuação do PREMEX, do MEC e da USAID eram perceptíveis na escola? De que forma?
19. A escola possuía alguma norma (regra) que a diferenciava das demais ou que tenha de alguma forma te chamado à atenção?
20. Você ainda possui algum material da época em que você trabalhou na escola? (Cadernos, livros, avaliações, fotos...)
21. Tem alguma informação ou fato que eu não tenha questionado e que você acha relevante?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

1. Idade: ____ anos
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Profissão: _____
4. Escolaridade: _____
Área: _____

II – QUESTÕES

1. Em que período você estudou na Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa?
2. Quais foram os seus professores(as)?
3. Que disciplinas compunham o currículo escolar?
4. Como era o sistema de avaliação adotado pela escola?
5. Como era a disciplina na escola?
6. Como as aulas eram ministradas?
7. O regime de aulas era semestral ou anual?
8. Você considera que o ensino oferecido pela escola era de boa qualidade? Por quê?
9. Que profissionais a escola possuía: diretor, supervisor, coordenador... ? Qual a função desempenhada por cada um deles?
10. Como era o uniforme da escola?
11. Os pais dos alunos eram chamados a comparecer na escola? Em caso afirmativo, com que frequência?
12. Como era a estrutura física da escola?
13. Quais os recursos materiais e pedagógicos utilizados?
14. A escola possuía alguma norma (regra) que a diferenciava das demais ou que tenha de alguma forma te chamado a atenção?
15. A escola oferecia lanche para os alunos? Em caso afirmativo, para todos ou somente para os que comprovassem carência financeira? Do que era composto?
16. Você ainda possui algum material da época em que você estudou na escola? (Cadernos, livros, avaliações, boletins, fotos...)
17. Tem alguma informação ou fato que eu não tenha questionado e que você acha relevante?