

Uma genealogia da Lei para o ensino de 1º e 2º graus de 1971

Una genealogía del derecho para la enseñanza de 1º y 2º grados de 1971

Fernanda Monteiro Rigue

Doutora e Mestra em Educação
Professora dos cursos de Química
Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICENP) da
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
fernandarigue@ufu.br

Guilherme Carlos Corrêa

Pós-Doutor em Educação
Professor dos cursos de Química
Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
gcarloscorrea@gmail.com

Recebido: 03/04/2023

Aprovado: 16/08/2023

Resumo: Este estudo desenvolve uma genealogia (FOUCAULT, 2015) da emergência da Lei nº 5.692, de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Demarca as proveniências que a tornaram possível no Brasil, apontando para as múltiplas relações de força em fluxo para seu aparecimento. Resulta do estudo a emergência de um enunciado acerca de uma espécie de esqueleto que, como nunca, estabelece a obrigatoriedade do Ensino Primário e o Ensino Secundário com caráter facultativo. Ao mesmo tempo, a constituição de um campo de visibilidade da formação inicial dos professores, pela via da emergência de uma concepção curricular do Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação de professores; Genealogia.

Resumen: Este estudio desarrolla una genealogía (FOUCAULT, 2015) del surgimiento de la Ley nº 5.692, de 1971, que estableció Directrices y Bases para la enseñanza de 1º y 2º grado en Brasil. Demarca los orígenes que lo hicieron posible en Brasil, apuntando a las múltiples relaciones de poder en flujo para su aparición. El resultado del estudio es la aparición de un enunciado sobre una especie de esqueleto que, como nunca antes, establece que la Educación Primaria es obligatoria y la Educación Secundaria optativa. Al mismo tiempo, la constitución de un campo de visibilización para

la formación inicial docente, a través del surgimiento de una concepción curricular de la Educación Secundaria.

Palabras clave: Educación Básica; Formación de profesores; Genealogía.

Introdução

Este estudo trata-se de uma genealogia (FOUCAULT, 2015) que visa traçar as condições de possibilidades – proveniências¹ – que contribuíram para emergência² do arquivo referente à Lei que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, nº 5.692, do ano de 1971. A genealogia, como investigação pós-estruturalista da historicidade, não visa buscar origens e essências, ao contrário, atenta para a singularidade dos acontecimentos a partir das contradições, dos diferentes discursos, não apenas os hegemônicos.

Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas (FOUCAULT, 2015, p. 58).

O intento desta investigação visa atentar para essa Lei não para tratá-la como um ponto de origem, mas, em contrapartida, como um acontecimento em suspensão que instituiu uma espinha dorsal do que se conhece até hoje como escolarização no Brasil. Em se tratando de um estudo de viés pós-estruturalista:

A história, genealogicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde viemos, essa primeira pátria a qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as discontinuidades que nos atravessam (FOUCAULT, 2015, p. 82-83).

Assim, entende-se a partir de Deleuze (2013) que “As ciências do homem não são separáveis das relações de poder que as tornam possíveis e que suscitam saberes mais ou menos capazes de atravessar um limiar epistemológico ou de formar um conhecimento” (p. 82) é que este estudo

¹ Do alemão *Herkunft*, foca na proliferação de acontecimentos na superfície dos corpos, meticulosidades que pulverizam nos corpos, sem a pretensão para o estabelecimento de origens verdadeiras.

² Do alemão *Entstehung*, trata-se do que Foucault (2015) consideraria como “[...] atual episódio de uma série de submissões” (p. 23), no qual todos participam ativamente por meio das diferentes relações de força (enquanto emergência de cena de forças) que se dão nos corpos e nos interstícios. A genealogia é como chance para atentar às múltiplas emergências “[...] fazê-las surgir como acontecimentos no teatro dos procedimentos” (FOUCAULT, 2000, p. 270).

histórico investiga as relações entre poder, saber e subjetividade, colocados em movimento para que um arquivo da dimensão da Lei nº 5.692, de 1971, fosse possível. Nesse aspecto o trabalho histórico genealógico permite tensionar aspectos sociais, políticos e econômicos que determinam e configuram o recorte temporal do estudo, já que em cada momento histórico é possível identificar diferentes estratégias atreladas às relações de poder e de saber que impõem noções de verdade, por meio de diferentes instrumentos e procedimentos (FOUCAULT, 2015).

Foucault (2012) entende o conceito de arquivo como “[...] todos os sistemas de enunciados – acontecimentos de um lado, coisas de outro” (p. 146). Conjuntos de materiais e/ou documentos que reverberam, configuram, estabelecem, limitam, agrupam narrativas enunciáveis como regra – dito ao longo da história. Ou seja, “É aquilo que fora de nós nos delimita” (FOUCAULT, 2012, p. 148). Por isso, no estudo a referida Lei é tomada como um arquivo. Acerca disso, Deleuze (1996) aponta que:

Se há uma historicidade dos dispositivos, ela é a dos regimes de luz – mas é também a dos regimes de enunciado. Porque os enunciados, por sua vez, remetem para linhas de enunciação sobre as quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos. E, se as curvas são elas próprias enunciadas, é por que as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, assim, uma ciência, num dado momento, ou um gênero literário, ou um estado de direito, ou um movimento social, são definidos precisamente pelos regimes de enunciados a que dão origem. Não são nem sujeitos nem objectos, mas regimes que é necessário definir pelo visível e pelo enunciável, com suas derivações, as suas transformações, as suas mutações. É em cada dispositivo as linhas atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas, etc. (p. 89).

Assim, entendendo o arquivo da Lei como um importante meio de instauração de linhas de enunciação, é que a investigação toma corpo. Diante disso, em termos metodológicos, atenta-se, primeiramente, para como se constitui esse arquivo. Em seguida, traçam-se algumas pistas que apontam para as proveniências que contingenciaram o aparecimento da Lei – arquivo – que operou como uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no país. Acontecimentos individuais e coletivos, contextos econômicos, militares e políticos que contribuem para emergência de algumas premissas no contexto educacional e escolarizador brasileiro.

Lei de 1971: o arquivo

A Lei nº 5.692/71 é composta por oito (8) capítulos distintos, a saber: Do Ensino de 1º e 2º graus (Capítulo I); Do Ensino de 1º Grau (Capítulo II); Do Ensino de 2º Grau (Capítulo III); Do Ensino Supletivo (Capítulo IV); Dos Professores e Especialistas (Capítulo V); Do Financiamento (Capítulo VI); Das Disposições Gerais (Capítulo VII) e Das Disposições Transitórias (Capítulo VIII). Possui como objetivo geral viabilizar ao estudante uma formação para “[...] desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Na Lei há o foco para a produção de estudantes caracterizados enquanto cidadãos, bem como a ênfase na utilização de estabelecimentos sob critério da utilização de recursos materiais e humanos.

É importante o lugar que as normas do Conselho de Educação (CE) tomam, na medida em que regulam o regimento e aprovam a organização administrativa, didática e disciplinar das instituições (BRASIL, 1971). Trata-se, portanto, do esforço para instalar uma noção de currículo nacional, já que “[...] Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional” (BRASIL, 1971). O que, segundo a Lei, também precisará possuir uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971). Dito isso, um currículo pleno passa a se organizar da seguinte maneira: “[...] a) No ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a formação especial” (BRASIL, 1971).

A formação especial do currículo em segundo grau (atualmente chamado de Ensino Médio) trataria da “[...] habilitação profissional” (BRASIL, 1971), ao passo que o ensino de primeiro grau (hoje denominado Ensino Fundamental) trataria da “[...] sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho” (BRASIL, 1971). No 1º grau, o ensino teria duração de oito anos, a partir da idade mínima de sete anos e 720 horas de atividade, sendo gratuito (Art. 44). No 2º grau, haveria o ensino em três ou quatro séries anuais, com pelo menos 2.200 ou 2.900 horas. No segundo grau, a iniciação e habilitação profissional aconteceria com base nas necessidades do mercado de trabalho local/regional (BRASIL, 1971), podendo se dar “[...] em regime de cooperação com as empresas” (BRASIL, 1971, s/p).

Junta-se a isso a obrigatoriedade das disciplinas: Educação Moral e Cívica (EMC); Educação Física; Educação Artística; Programas de Saúde e Orientação Educacional (incluindo aconselhamento vocacional); sendo o Ensino Religioso facultativo. A “[...] ordenação dos currículos será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas” (BRASIL, 1971), juntamente com “[...] condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a sequência dos estudos” (BRASIL, 1971).

No âmbito das avaliações, a Lei foca na verificação do rendimento escolar de modo regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo o aproveitamento e a apuração da assiduidade (por meio de notas ou menções).

Em relação à formação de professores e de especialistas, pode-se visualizar que esta seria realizada progressivamente, ajustando-se ao que o arquivo denomina de diferenças culturais de cada região do Brasil, orientando-se com objetivos específicos de cada grau, disciplina, área de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 1971). Essa orientação coloca em foco a exigência de formação mínima para o exercício do magistério. Para atuação no ensino de 1º grau, exige-se habilitação específica em 2º grau; já para atuação no 1º grau de 1ª a 8ª séries, exige-se habilitação específica em grau superior (graduação, licenciatura de 1º grau em curta duração – Licenciatura Curta); para atuação em 1º e 2º graus, habilitação específica de curso superior em correspondência a Licenciatura Plena. No que tange às Licenciaturas, estas serão ministradas nas universidades e em instituições que mantenham cursos de duração plena. Em relação aos especialistas (administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação), a formação será feita em curso superior de graduação, com duração curta ou plena, ou também de pós-graduação.

A Lei de 1971 sanciona, no Art. 34, a admissão de professores e de especialistas na forma de concurso público de provas e títulos. O Art. 38 trata do aperfeiçoamento e da atualização constante dos professores e especialistas, do mesmo modo que, no Art. 39, aponta a remuneração destes, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação/aperfeiçoamento/especialização, sem distinção de graus escolares onde atuam.

O capítulo que trata do financiamento é extenso. Apresenta, em seu Art. 41, que “A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das

empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la” (BRASIL, 1971). O parágrafo único trata do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, pelo cumprimento dos pais/responsáveis. Sendo o ensino ministrado pelos poderes públicos, respeitando leis que regulam e livres à iniciativa particular.

Quanto aos recursos públicos, toma relevo a necessidade de maior número possível de oportunidades educacionais atrelado ao aperfeiçoamento e à assistência ao magistério, bem como o desenvolvimento científico e tecnológico. Instituições particulares “[...] merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, (...) e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo” (BRASIL, 1971).

Em relação às empresas, o Art. 47 afirma que “As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos” (Brasil, 1971), ao mesmo tempo que o Art. 49 diz que “As empresas e os proprietários rurais (...) são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades” (BRASIL, 1971). O que fortalece o Art. 51, o qual afirma que “Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências” (BRASIL, 1971). Esse empenho em estender a instalação de escolas no Brasil também dá força para que o Governo Federal execute planos nacionais de educação, conforme o Art. 53.

A concessão de bolsas, auxílios e convênios tem destaque nos Art. 54, 55, 56, os quais apresentam condições para pensar modos de consolidar a implementação das diretrizes do ensino de 1º e 2º graus (como é o caso de auxílio financeiro, entre outros). No Art. 62, que trata da obrigatoriedade do ensino e dos serviços de assistência estudantil, pode-se verificar, no inciso 1º, que “Os serviços de assistência educacional (...) destinar-se-ão (...) a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar” (BRASIL, 1971). No capítulo que trata das Disposições Gerais, o Art. 64 apresenta que os conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas. Já, no Art. 68, fica definido que “O ensino ministrado nos estabelecimentos militares é regulado por legislação específica” (BRASIL, 1971).

No último capítulo, que diz respeito às Disposições Transitórias, toma destaque o que apresentam os Art. 77, 78, 79 e 80. Estes abordam acerca do número de professores formados, tendo

em vista atender às necessidades do ensino. De modo geral, os referidos artigos apresentam horizontes de ação, caso os artigos anteriores não dessem conta de atender as demandas do ensino. Dito de outro modo, com os artigos fica evidente a preocupação da Lei quanto à falta de professores para atuarem nos sistemas de ensino inaugurados nela. Os artigos apresentam espécies de concessões alternativas para a falta de qualificação exigida para o exercício da docência nessas instituições.

Com isso, os quatro artigos supracitados apontam que a Lei de 1971, ao mesmo tempo em que produz uma espinha dorsal da escolarização no Brasil, inaugura uma necessidade de formação de professores nunca antes experimentada. Este estudo é produzido, então, a partir do intento de traçar as proveniências da Lei de 1971, a qual se instituiu com efeito de Lei de Diretrizes e Bases.

Atenção para as proveniências da Lei de 1971

A atenção para a Lei nº 5.692/71 permite exercitar o pensamento para os acontecimentos que a contingenciaram. Foucault (2015), estudioso, professor, filósofo e escritor, trata da potência do olhar para esses mesmos acontecimentos no sentido de que eles permaneçam em sua dispersão própria, perdidos no caráter acidental de suas produções. Ao passo que esse acontecer se inscreve no corpo, marcando-o. Para tanto, atentar para as proveniências da Lei de 1971 só é possível a partir do trabalho com alguns arquivos e bibliografias que permitem compreender as forças que concorreram para o estabelecimento da referida Lei, com efeito de Lei de Diretrizes e Bases.

Dando início a esse empreendimento, mais precisamente no período histórico brasileiro caracterizado como Colonial, encontram-se importantes singularidades que contingenciam o pontapé para a emergência da Lei em 1971. Os jesuítas e os Padres da Companhia de Jesus foram os sujeitos que desenvolveram iniciativas de cunho educativo no Brasil entre os anos de 1549 e 1759. A ênfase estava direcionada em catequizar e humanizar os ditos mercedores de catequização, sendo a catequese e a civilização os princípios do projeto de colonização, justificando os aldeamentos, a utilização de mão de obra nativa e obrigatória administração jesuítica (SCHWARCZ; STARLING, 2015). A referida Companhia visava produzir redução quanto à difusão de perspectivas luteranas, ao mesmo tempo buscava “Combater a heresia, propagar a fé entre os incrédulos e difundir o Evangelho eram os principais objetivos dos jesuítas” (CORRÊA, 1998, p. 73).

As ações dos padres perpassaram diversas esferas, sendo a educação uma das mais eficazes do ponto de vista de alcançar o controle e a instituição de um princípio civilizatório nos nativos (índigenas e mais tarde também os mestiços), pois “[...] consistia em empregar a educação, como arma todo-poderosa, para combater a heresia e evangelizar o gentio” (ARAGÃO, 1985, p. 01). Inicialmente os jesuítas viviam de esmola real e “[...] aos poucos (...) enriqueceram, emprestando casas, arrendando terras e controlando o rico comércio de especiarias cultivadas nas aldeias por eles dominadas” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 42).

Entre 1549 e 1759 a educação não encontrou no Brasil um valor social, econômico e político importante, quando comparado com os anos que os postergam. Embora seja preciso reconhecer que, com a vinda dos portugueses e espanhóis tenha-se aberto à possibilidade de um novo território com potencial de exploração.

Dentre as iniciativas dos Jesuítas, destaca-se o documento Método Pedagógico *Ratio Studiorum* (FRANCA, 1952), produzido por Inácio de Loyola em 1599. Farrell (1970) descreve que “Existem quatro áreas principais contidas na *Ratio Studiorum*, a saber, administração, currículo, método e disciplina” (p. 12 – tradução nossa). Ao passo que “Define detalhadamente um método de conduzir lições e exercícios em sala de aula” (FARRELL, 1970, p. 12 – tradução nossa).

Administração, currículo, método e disciplina são eixos importantes para o *Ratio Studiorum*. Nesse Método, era possível desenvolver nas aulas de retórica, a participação dos estudantes em momentos com caráter de disputa (FRANCA, 1952). O Método visava “[...] moldar a alma plástica da juventude no serviço e amor de Deus” (FRANCA, 1952, p. 181). Franca (1952) afirma que essa disputa estava relacionada ao *Disputatio*, instante em que os estudantes confrontavam, por meio da declamação, posições quanto a um determinado tema/foco, como recurso metodológico para memorização.

Para Foucault (2013a), a *Disputatio* “[...] tratava-se do afrontamento de dois adversários que utilizavam a arma verbal, os processos retóricos e demonstrações baseadas essencialmente no apelo à autoridade” (p. 78). Dito de outro modo, “[...] uma forma de prova, de manifestação do saber, da autenticação do saber que obedece ao esquema geral da prova” (FOUCAULT, 2013a, p. 78). A *Ratio* juntamente com a *Disputatio* previa novas categorias espaço-temporais, como “[...] escanção do tempo e controle de espaço escolar” (DALLABRIDA, 2001, p. 148).

A ‘descoberta’ das Américas, realizada em grande escala pelos portugueses e espanhóis, abarcou a vinda expressiva dos franceses e dos holandeses para o território hoje denominado Brasil. O que fez com que a terra, antes ocupada por indígenas e colonos nativos, passasse a ter um potencial de colonização daquele conhecido popularmente como descobridor, admitido, em muitas das bibliografias oficiais, como visionário vindo da Europa. As ações colonizadoras empreendidas pelos portugueses e espanhóis aconteceram juntas, o que, por sua vez, não produziu interferências equivalentes quanto à criação de universidades e de colégios na colônia. A Espanha abarcou um legado de criação de universidades e os portugueses ficaram restritos à criação dos colégios.

A partir de 1759, com a chegada dos ideários de Marquês de Pombal, aconteceu uma série de expulsões e execuções de muitos jesuítas até 1777 (LIMA, 1969). O interesse do Marquês estava atrelado à inserção, agora no contexto territorial da até então colônia, de Aulas Régias, por meio da publicação do Alvará Régio. As Aulas Régias estiveram pautadas nas próprias experiências de Pombal no solo Português e foram pensadas por ele, tendo em vista a série de reformas ocorridas na Universidade de Coimbra (1772), pautada no pensamento iluminista.

Essa noção de ‘luzes’ atingiu o campo do Ensino Superior (ES) em Portugal, vinculado à compreensão de formação com base nos antigos clássicos. Para Stirner (2001), o objeto de estudo desse universo antigo prova “[...] o quanto nossa própria existência parecia desprovida de importância, o quanto estávamos ainda longe de poder criar, por nossa própria originalidade, novas formas de beleza” (p. 64). Com esse viés, “Era-nos preciso, de início, estudar a forma e o conteúdo; éramos aprendizes” (STIRNER, 2001, p. 65). Consequentemente normas literárias, artísticas e acadêmicas conservavam superioridade formal da educação – a cultura superior/especializada. Um conhecimento no domínio da matéria, com intento de adquirir superioridade sobre os indivíduos que Stirner (2001) chamou de ‘menos flexíveis’. “O que se chamava ensino superior era, então, uma educação elegante, um *sensus emnis elegantiae*, a educação do gosto, o sentido das formas (...)” (STIRNER, 2001, p. 65).

As Aulas Régias não obtiveram considerável impacto na proposta de educação escolar daquele contexto. Primeiro, pelo fato de que lá ainda não existiam sujeitos educáveis com base nos parâmetros e padrões de Portugal. Logo, nesse aspecto, Brasil e Portugal não podiam ser tomados como padrões equivalentes. Segundo, porque, embora fosse interesse de Pombal extinguir todas as

relações educacionais do princípio religioso dos jesuítas, foram duzentos anos de empreendimentos destes para catequizar/civilizar os nativos. Terceiro, em razão de que Latim, Grego, Filosofia e Retórica ainda não estavam no rol de temáticas na educação proferida pelos padres da Companhia de Jesus. Assim, a tentativa de Pombal não alcançou adeptos naquela conjuntura. Contudo, isso não significa que anos mais tarde suas proposições não impactariam nas iniciativas marcadas pela transposição do arcaico pelo novo, da promessa das trevas para as luzes.

No que tange à emergência das Instituições de Ensino Superior - IES e do ES no Brasil, pode-se considerar que “A vinda da corte Real, com Dom João VI, para o Brasil trouxe consigo uma ascensão de movimentos das instituições superiores” (RIGUE, 2017, p. 58). A Carta Régia de 1808 foi implementada pelo “[...] modelo coimbrão” (SOUZA, 1993, p. 37), o que afetou o contexto. Após isso, emergiu a Primeira República, que compreende o final do século XIX até meados do século XX. Momento que remete à ascendência de iniciativas científicas/tecnológicas, pois se evidenciava a crescente dos investimentos nas Ciências Naturais, na Farmácia e na Medicina, bem como a promessa de recebimento de lucros econômicos pelo desenvolvimento de materiais, produtos e serviços com valor de mercado.

Nessa temporalidade emergiram três importantes reformas no Brasil, as quais marcam um impacto significativo no que tange a posterior Lei de 1971. Foi por meio dessas reformas que um sistema de ensino em nível nacional foi possível. Com Benjamin Constant e sua reforma ocorrida entre 1890 e 1891 foi elaborado um regulamento da instrução primária, secundária e superior, um investimento na gratuidade da escola pública, o *Pedagogium* (Espaço formal de laboratórios voltados ao Ensino das Ciências Naturais, museus, etc.), bem como premissas do patriotismo, cidadania e hierarquia social.

Com Francisco Campos houve uma reforma realizada entre 1930 e 1931, instituindo uma base sofisticada de Estado. Isso porque ele fora influenciado pela linha ideológica de ‘uma educação para o que der e vier’, principalmente a partir do seu livro ‘O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico’ (CAMPOS, 1940), que trouxe para perto premissas de nacionalização e manutenção do Estado Nacional, implantação do ES e dos conhecimentos técnicos profissionais no Ensino Primário e Secundário e participação no Manifesto dos Pioneiros da Educação nova.

Já na reforma de Gustavo Capanema, realizada em 1942, emergiu a introdução do Ensino Secundário no Brasil (Ginásio e Colegial), além da criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946).

O destaque às referidas reformas possui, neste estudo, a finalidade de enfatizar as principais relações de forças que contribuíram para as iniciativas posteriores no contexto das políticas educacionais. Dito de outro modo, as iniciativas que emergem posteriormente estão tecidas pelos preceitos que se materializaram anteriormente. Tanto que, em 1930, Campos, Ministro da Educação, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), que, na visão de Corrêa (2006), centralizou a educação na figura do Estado e “[...] foi a largada para a centralização da responsabilidade e da regulamentação da educação pela instância do governo estatal” (p. 64).

Embora a figura de Campos como Ministro da Educação tenha sido aparentemente discreta, precisa-se apontar que suas perspectivas de pensar educação escolar foram decisivas no Brasil, principalmente no que tange à centralização da tomada de decisões da escolarização no foco do Estado. Sua perspectiva de pensar a educação coloca o Estado em um lugar central na educação escolar, como estratégia para atingir todos e cada um. A contingência que coloca a escola pública relacionada ao aparecimento do Estado “[...] promove a inculcação dos saberes junto aos homens que, por haverem nascido dentro de suas fronteiras - o território - devem ser transformados em cidadãos” (CORRÊA, 1997, p. 124). Formação do cidadão que garantiria o fortalecimento e permanência do Estado. Uma força que influenciou nesse aparecimento, principalmente nas escolas secundárias, toma relevo no final da República Velha.

Entre 1930 e 1945, com a crescente do populismo, houve a ascensão da figura de Getúlio Vargas. Período em que tomou corpo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). O manifesto propunha um projeto nacional de educação escolarizada no Brasil e direcionava colocações para a necessidade de uma formação pedagógica dos professores no país. Acerca desse Manifesto, Gatti (2014) escreve que, “Em 1932, já se propunha uma formação universitária integrada para todos os professores da educação básica” (p. 202). A formação universitária para os professores da Educação Básica estava relacionada à preocupação e ao discurso de modificar o que vinha sendo desenvolvido no Brasil, por isso era necessário formar docentes de outro modo.

O Manifesto já apontava para uma necessidade de formar o que sairia do âmbito técnico-científico dos professores. Dentre os envolvidos para a construção, havia: professores, sociólogos, conselheiros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), escritores, entre outros. Boa parte articulada com a política e a elite com poder de decisão vigente da época.

A partir das reformas supracitadas e o Manifesto dos Pioneiros, destaca-se que “[...] as iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos, tinham uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo” (FAUSTO, 2001, p. 188). Assim, o que emerge como Escola Nova no país está atrelado a um movimento que provém de cima para baixo. Como esse movimento foi possível? Traçar algumas pistas, como o que foi pensado por esses dois particulares (micro) espaços (Manifesto e Escola Nova), produziu implicações para que o Estado, em meio às circunstâncias e às demandas da época, detivesse a autonomia legal para gerenciar a educação escolarizada no Brasil.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934) é um marco desse interesse do Estado em relação à educação escolar. Em seu Art. 5º, que trata do que compete à União, ficou registrado, no item XIV, “traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934), ao passo que, no capítulo II (Da Educação e da Cultura), no Art. 150, compete à União “[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução (...)” (BRASIL, 1934). Nessa contingência, entre os primeiros anos da década de 1930, Campos, Ministro da Educação, cria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934). Com isso, dá o pontapé inicial para que a Didática adentre pela primeira vez os cursos que formam professores, mais especificadamente com o Art. 20 do Decreto-Lei nº 1.190, do ano de 1939. Para Veiga (1988), “No início, a parte pedagógica existente nos cursos de formação de professores era realizada no Instituto de Educação” (p. 30) e, a Didática “[...] foi instituída como curso e disciplina, com duração de um ano” (VEIGA, 1988, p. 30).

Com Campos, pode-se perceber as condições de possibilidade que formalizaram, no âmbito do Estado, uma narrativa que deu força para uma crescente na autonomia legal, que afirmou e proclamou a noção de uma educação – escolar – para o que der e vier no Brasil. Nesse cenário, as operações que emergiram a partir dessa narrativa, tomada aqui como acontecimento histórico,

entrelaçaram a vinculação do Estado Brasileiro com iniciativas educacionais escolares. Dito de outro modo, suportes institucionais que se inscreveram no que se chama de escolarização.

Iniciativas comprometidas com o poder de Estado, ou melhor, a capacidade de decisão governamental do Estado, as relações de poder que governam e dizem sobre a escola e sobre as vidas que ali habitam. Foucault (2008) denominaria essa governamentalidade de “arte de governar” em que existe “[...] um equilíbrio instável com complementariedade e conflitos, entre as técnicas que asseguram a coerção e os processos através dos quais o si se constitui ou se modifica por si mesmo” (FOUCAULT, 2013b, p. 38-39). Essa arte de governar que Foucault menciona é uma espécie de molde que conduz, que direciona e acaba por regular o ser. O que o próprio Campos (1940) chama de “[...] verdade que, embora não sendo verdadeira, funcionará indefinidamente como verdade, porque o que ela postula da realidade é, por definição, insuscetível de verificar-se” (p. 09). Logo, tais preceitos inculcados na educação escolar também estão vinculados a uma produção de verdade que consolida um “[...] dogma fundamental a ser acreditado como verdadeiro e sob coerência dessa verdade, inverificável” (CORRÊA, 2005, p. 181). Como “[...] o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2015, p. 12).

Este poder aqui em questão tem como direcionamento a centralização, relacionado com uma figura de Estado forte, característico de períodos ditatoriais. Poder estreitamente relacionado com o que Foucault movimenta: o poder como algo que acontece por dentro, dentro de cada um, um poder produtivo. Tendo em vista essa breve atenção para o conceito de poder, é indispensável pontuar que, antes da emergência da Lei de 1971, houve a promulgação da Lei nº 4024 de 1961. A referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciou sua tramitação por meio do projeto enviado ainda em 1948, pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani, e entrou em vigor em janeiro de 1962 (SOUZA, 1993).

Conforme aponta Souza (1993), a trajetória do referido projeto no Legislativo foi marcada por dois conflitos: “a) O da escola pública vs escola particular; b) O da centralização ministerial vs descentralização federativa” (p. 29). O primeiro conflito decorria de embates entre escolas particulares e demais interessados. O segundo “[...] de uma luta pelo poder, travada entre o burocratismo centralizador do MEC e os partidários da descentralização decisória, via Estados, Municípios e Conselhos de Educação” (SOUZA, 1993, p. 30). Para Souza (1993), foi esse segundo

conflito “[...] a verdadeira causa dos treze anos de retardo na aprovação da LDB” (p. 30). A condição de possibilidade de emergência da Lei, “[...] naqueles idos de 1950/1960” (SOUZA, 1993, p. 31), esteve alicerçada no fortalecimento da crença de que o Estado conduziria todas e todas as coisas. A Lei de 1961 afetou diretamente o funcionamento das instituições que existiam no país e seus órgãos.

Concomitantemente, outros acontecimentos tomavam corpo, como a série de investimentos fortalecidos pela Aliança para o Progresso, que produziu atravessamentos diretos na educação escolar mobilizada no Brasil. É aqui que o domínio, a racionalização e a utilização de determinados enunciados tornam-se importantes aliados para pensar a educação como escolarização, retida nas mãos do Estado. Os Acordos entre o MEC e United States Agency for International Development (USAID) tiveram na América Latina o princípio da Aliança coletiva os impactos desde 1961, o que, embora não tenha acontecido no Brasil nesse mesmo ano, aos poucos acabou por direcionar o que aqui seria desenvolvido a partir de 1964.

A série de acordos entre o MEC e o USAID se tratava basicamente de um convênio com os norte-americanos, garantindo a presença de técnicos para orientar a reforma educacional em curso no Brasil. Tratava-se de técnicos especialistas atuando para formar professores no Brasil, a fim de atender ao novo interesse do Estado. Esforços empreendidos para inserção no contexto da América Latina de um modelo norte-americano de escola e de universidade.

Uma modificação que transformou o pensar na economia, em que a universidade aparece como estratégia para “[...] reforçar o processo de colonização e formação de uma nova identidade” (BRITO; OLIVEIRA, 2009, p. 47). A concepção de Brito e Oliveira (2009) acerca da universidade como mantenedora do *status quo* de poder e de detenção do saber erudito vem ao encontro da produção de um destaque para a formação de sujeitos intelectualizados em país de terceiro mundo com interesse pela obtenção do status de desenvolvimento. Estratégia já utilizada nos países caracterizados como de primeiro mundo, agora colonizadora em territórios com governos interessados em ascenderem no contexto internacional. Os Acordos MEC/USAID foram implementados por meio da Lei nº 5.540, no ano de 1968, como engrenagem atuante para fazer operar uma formação técnico-científica em que havia ainda poucas escolas. Ao passo que o quadro de docentes já atuantes não possuía repertório com os conteúdos e/ou as metodologias empenhadas pelos parâmetros estabelecidos pelos técnicos norte-americanos. Ora, antes disso, pensava-se

educação de modo consideravelmente diferente. Segundo Alves (1968), os planos para o ensino primário, médio e superior não foram publicados, o que demonstra a dificuldade na realização de uma busca acerca deles.

As proveniências que marcaram o aparecimento da série de Acordos MEC/USAID foram contingenciadas pelo interesse em realizar uma reorganização do sistema educativo. Porém, a partir de 1964, uma série de cooperações já passava a tomar força (FAZENDA, 1985). Com os Acordos MEC/USAID, toma relevo a existência de um interesse acentuado quanto à substituição do que se tinha no solo brasileiro, até mesmo no contexto do ES, isso porque, conforme o texto de Cunha (1988), “[...] o que os brasileiros pensariam nas gerações vindouras dependeria dos professores universitários que formam os dirigentes do país e os próprios mestres” (p. 170).

A dependência de professores formados pelos técnicos norte-americanos para a obtenção do sucesso prometido da implantação de uma rede de escolas no Brasil colocou, também, em foco a necessidade de inserção do país nas campanhas internacionais que balizavam (e até hoje balizam), o que denominam de qualidade e eficácia da educação escolar. Essa qualidade retroalimenta a produção de gráficos, rankings, que indicam, na maioria das vezes em ordem numérica, onde se desenvolve boa educação e onde se desenvolve má educação. Esses dados também interferem diretamente na distribuição de recursos, produzindo concomitantemente uma retroalimentação do sistema educativo para o funcionamento do sistema da escolarização. Essa composição tramada afeta diretamente o modo de conceber a formação dos chamados profissionais da educação, já que nela prevalece a lógica do mundo dos negócios, da emissão de diplomas, entre outros. Corrêa (1997) afirma que a noção de especialista também foi sua herança dos Acordos MEC/USAID “[...] cujo discurso apresentasse um caráter de cientificidade legitimado por uma formação acadêmica específica” (p. 126). O que, ao mesmo tempo, também atravessou a emergência da Didática Especial e/ou especializada para os cursos de licenciatura, com “[...] ênfase a uma transposição pedagógica de conteúdos da área do conhecimento em espaços de ‘aula’, como é o exemplo da Didática da Química” (RIGUE; CORRÊA, 2021, p. 5).

A perspectiva tecnocrática do especialista aparece como estratégia para garantir a naturalização de discursos científicos, como força para extinção de noções coloniais/imperiais que, até o momento, conduziam a formação educacional no Brasil. Conforme Alves (1968), acerca do ES,

o Acordo MEC/USAID, assinado em 1966, previa assistência ao Brasil a partir de temas como: Consultoria Técnica para reforma administrativa; Seminários; Cursos de curta duração (nos Estados Unidos) para treinamento e especialização de pessoal brasileiro. O Acordo “[...] foi objeto de um adendo financeiro que (...) destinou NCr\$ 200.000,00 à sua implementação, em 16 de março de 1967” (ALVES, 1968, p. 39).

Tal acordo condicionou Institutos de Ensino Superior a “[...] executar e institucionalizar reformas administrativas que resultarão em maior economia e eficiência operacional” (ALVES, 1968, p. 35). Com isso, o contexto universitário da época e o ensino primário e secundário foram expressivamente afetados. Ademais, “[...] o lema "Ordem e Progresso" (...) atualizava-se na ideia de Segurança e Desenvolvimento. Ao Estado fortalecido caberia levá-la à prática” (DREIFUSS; DULCI, 2008, p. 139). É nesse tom que o contexto do capitalismo emergente, já se consolidava como base econômica com respingos sintomáticos em uma espécie de base doutrinária social.

Em meio a esse emaranhado de circunstâncias, pode-se conceber que a série de proveniências da Lei de 1971 converge ao que o curso do capitalismo internacional impulsionava reorientando o sistema capitalista, associado ao contexto internacional, o que justifica a crescente de políticas educativas entre os anos de 1964-1971. Além, da inserção de empresas multinacionais no Brasil, no período que antecede a década de 1960, e nos demais países do sul da América Latina.

O discurso liberal passou a fazer parte da política econômica de Juscelino Kubitschek (JK) e, posteriormente, de João Goulart, conhecido como Jango. Sem esquecer que, no âmbito internacional, vivia-se um acirrado momento de tensão decorrente das aspirações ideológicas denominadas comunistas e capitalistas. Ao mesmo tempo em que as nações se embriavam (direta ou indiretamente) das consequências da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), influenciadas pelo desenvolvimento de tecnologia bélica. Após o ‘fim’ burocrático da Segunda Guerra Mundial e do esfacelamento dos países europeus, tomou corpo o Plano Marshall (1947). Este emergiu em substituição ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – o Banco Mundial – (que produzia uma série de empréstimos a países com status de desenvolvimento) fortemente movimentado pelos interesses dos EUA. O Plano Marshall tratou-se de um planejamento de caráter econômico promovido pelos EUA, que gerenciou uma série de empréstimos (mais de 13

mil milhões de dólares (da época)) para dezessete (17) países. Isso produziu uma espécie de ‘dependência’ dos países às iniciativas econômicas e sociais dos EUA.

“Sob o governo de Juscelino Kubitschek (JK), a industrialização seria baseada nos bens de consumo duráveis” (FICO, 2016, p. 34), o que contribuiu para uma aliança diplomática com os norte-americanos, fortalecendo o direcionamento das “[...] empresas e do governo norte-americano” (FICO, 2016, p. 34). Aí se criam condições para a formalização do Plano de metas, que cria objetivos no âmbito da “[...] energia, transportes, alimentação, indústrias de base e educação” (FICO, 2016, p. 35). A educação escolar ampara a produção de necessidade de ajuda vinda dos estrangeiros ao Brasil. Nessa suposta ‘ajuda’ parece emergir uma ênfase na cooperação com os norte-americanos, em que o Brasil se alia aos seus preceitos.

Contrariando a gama expressiva de envolvimento dos organismos internacionais extrapartidários que financiaram campanhas nas eleições iniciadas no Brasil, em 1962, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) se articulou com a *Central Intelligence Agency* (CIA), em janeiro de 1963, com aproximadamente nove (9) milhões e quinhentos (500) mil votos dos 11,5 milhões de eleitores, e o povo decidiu a favor do regime presidencialista. Jango, que estava como presidente, entendeu esse dado significativo como aprovação eminente para nova eleição. Por sua vez, por detrás dessa expressividade estavam também os interessados (partidos e lideranças) em alcançar a presidência.

Com base na instabilidade política e administrativa do governo, houve a emergência de estratégias por parte dos descontentes com seus discursos e ou silenciamentos. Com isso, as tendências políticas-ideológicas de direita e de esquerda fortaleceram-se como movimento de oposição ao governo, aprovando, ao final de 1961, “[...] uma coalizão sem precedentes, voltada para a aprovação e execução imediata do projeto das reformas de base – e quiseram começar pela reforma agrária” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 439). Conjuntamente a isso, esteve o interesse por uma reforma universitária com finalidade de orientar um novo eixo de ensino e pesquisa, dando novo direcionamento ao campo universitário. Ao passo que, em 12 de fevereiro de 1962, foi instalado o Conselho Federal da Educação (CFE), que anteriormente se atrelava ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Tendo em vista essa série de ações entre os acontecimentos que circundaram aquele contexto histórico-temporal, houve a emergência de elementos que justificaram a emergência do período ditatorial no Brasil, em 1964, apoiado pela logística norte-americana.

Antes disso, em 1956, houve a emergência do Programa Brasileiro-Americano de Ajuda ao Ensino Elementar (PABAE). Acerca do PABAE, pode-se considerar que este foi organizado na sede “[...] em Minas Gerais no ano de 1956, na pessoa do governador do Estado, José Francisco Bias Fortes, juntamente com o Diretor das operações americanas no Brasil, William Warne” (RIGUE; CORRÊA, 2018, p. 231). O “[...] PABAE preocupava-se em formar pessoal docente para atender ao Ensino Primário e ao novo ‘propósito’ de governo desenvolvimentista e industrial brasileiro” (RIGUE; CORRÊA, 2018, p. 232), além de produzir material didático que tratasse do ensino tomado como normal, sob a tutela dos EUA.

Em 1963, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) condicionou a criação da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (CNAE). Essa comissão, com interferências da *National Aeronautics and Space Administration* e da Revolução das telecomunicações nos EUA, associa-se “[...] aos estudantes do Electrical Engineering Department da Universidade de Stanford” (SANTOS, 1981, p. 86). Essa associação produziu um relatório, em 1967, intitulado *Advanced System for Communications and Education in National Development* (ASCEND Report), o qual fora publicado pela *Universidade de Stanford*. Conforme Santos (1981), “O ASCEND Report lembra muito um estudo de viabilidade cuja ambição principal é vender determinada tecnologia” (p. 87). Essa promessa se atrela ao que seriam problemas políticos, econômicos e sociais. Assim, a emergência de satélite de TV educativa, no Brasil, é promoção de educação de massa, como necessidade para produzir um programa completo para alcance de cada sujeito habitante do território (SANTOS, 1981).

O investimento em capital humano toma relevo como “[...] possibilidade de produção da sociedade” (SANTOS, 1981, p. 89). Nessa conjuntura, os representantes brasileiros na elaboração do ASCEND apresentaram, em 1967, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, o Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI), o qual se tratava de um programa “[...] onde o vínculo entre o satélite e a solução de problemas educacionais foi reforçado” (SANTOS, 1981, p. 95). Implantado no Rio Grande do Norte (RN), na Universidade do Rio Grande do Norte, reunindo esforços do Ministério da Educação - MEC, CNPq,

secretarias do estado (RN), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas. No campo da formação dos professores, o referido relatório do ASCEND e hora denominado SACI “[...] sustentava que a TV permitiria colocar os melhores professores à disposição da maioria da população (...)” (SANTOS, 1981, p. 95).

Como método para atingir tudo e todos, o SACI adotava um satélite de alta potência dotado de 3 canais de TV, com muitos televisores (SANTOS, 1981). A formação dos docentes aconteceria de forma compulsória, como um treinamento. Em meio a tudo isso, aconteceu em 1968 a Reforma Universitária no Brasil. Por meio da Lei nº 5.540, houve um movimento que operou para fixar regulamentos de organização e funcionamento do ES e sua articulação com a escola de nível secundário (hoje Ensino Médio). Conforme Aragão (1985), a referida Lei “Impõe, (...) a reestruturação às universidades particulares” (p. 85). A Lei “Proscree a cátedra, substituída pelo departamento, menor unidade estrutural da universidade” (ARAGÃO, 1985, p. 86). Departamentos que, desde a reforma, continuam sendo o modo de disposição que prevalece na organização das instituições universitárias até o contemporâneo. A Lei supracitada similarmente permitiu que fossem criadas uma série de empresas estatais (fora das IES) que visavam o emprego de alta tecnologia para o desenvolvimento de pesquisas científicas (GERMANO, 1993). Atentando para seu Art. 17, que direciona as aulas que poderão ser ministradas nas universidades, pode-se conceber as seguintes modalidades nessas instituições “a) de graduação (...); b) de pós-graduação (...); c) de especialização e aperfeiçoamento (...); d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos” (BRASIL, 1968). Em relação à modalidade de graduação, o Art. 30 dessa mesma Lei deixa claro que a formação dos docentes para atuarem nas escolas “[...] far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1968).

Logo, é razoável discorrer que, anterior à promulgação da Lei de 1968, a formação dos professores não estava relacionada à obtenção de grau escolar em nível de ES. Para perceber e visualizar essa consideração, o Art. 59 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual antecedeu a Lei nº 5.540 de 1968, afirmava que a formação dos professores “[...] será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961).

Nessa conjuntura, a Lei de 1968 inaugurou também um interesse acentuado quanto à produção de uma nova noção de ensino. Isso porque, naquele contexto “[...] o ponto que causa problema na educação brasileira não se encontra no volume de reprovação e de exclusão do primário (...) mas na articulação entre o ensino secundário e o superior” (SANTOS, 1981, p. 65) sendo indispensável reformar o ensino secundário para profissionalizar os estudantes e encaminhá-los ao mercado, seguindo por reforçar a seleção na universidade para formar “[...] a elite dos mais capazes” (SANTOS, 1981, p. 65). Aí, o sistema escolar, precisava garantir o esvaziamento da tensão social/política, fornecendo ao mercado “[...] mão-de-obra de qualificação média e um número reduzido de profissionais altamente qualificados (...)” (SANTOS, 1981, p. 65).

Conforme Aragão (1985), o investimento na reforma universitária é parte do processo, “[...] nele se inicia e prossegue uma série de medidas efetivadoras, que vão desde a reforma de estatutos e regimentos, das modificações e construções de edifícios, das adaptações e complementação de instalações” (p. 87). Concepção que se trama com os escritos de Santos (1981) e das iniciativas que colocam os Acordos MEC/USAID no foco de interesse dos empreendimentos educacionais e suas contingências no Brasil. Assim como a Reforma de 1968, a Lei nº 5.692 possui como proveniência o interesse pela “[...] profissionalização do secundário, elitização da universidade” (SANTOS, 1981, p. 65). Proveniências estas que estabelecem relações de forças e dão possibilidade para a escolarização para todos e cada um no Brasil.

Por meio do Decreto nº 66.600 de 1970, assinado por Emílio Médici e Jarbas Passarinho, a Lei de 1971 começou a ser projetada. A referida Lei reitera a definição da Lei nº 5.540 do ano de 1968, a qual já produzia e alertava acerca de uma narrativa que enfatizava a necessidade de formação superior no território nacional a ser desenvolvida nas universidades. Concomitantemente coloca o ensino secundário (hoje chamado de Ensino Médio) no foco das discussões, com tendência à formação escolar direcionada ao mercado de trabalho.

A escola, na perspectiva da Lei de 1971, aparece como o meio eficaz para “[...] eliminar a educação baseada em preconceitos religiosos e místicos e saberes do senso comum. Saberes sem o devido ajustamento aos preceitos de uma pedagogia científica” (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 189-190). O que auxiliaria o Brasil a alavancar o *status quo* de país em subdesenvolvimento. Ao mesmo tempo, “A partir da LDB de 1971, as escolas passaram, definitivamente, a monopolizar as

atividades educacionais em todo território nacional” (CORRÊA; PREVE, 2011, p. 191). Nesse tom, a LDB de 1971 deu corpo à necessidade de quadros profissionais e científicos que permitissem ao Estado, garantias mais fortes para o estabelecimento de uma rede/aparelhamento de escolas em todo território brasileiro. Isso porque, na época, “[...] mais de 1/3 dos professores que lecionavam em todo país não possuíam o diploma do normal e 26,2% deles não havia sequer terminado o primário” (SANTOS, 1981, p. 77). Conforme aponta Germano (1993) acerca do ES “[...] houve uma notável expansão da matrícula nesse ensino” (p. 151), como resultado desse aparelhamento em curso.

Na Lei de 1971, emerge a lógica do ensinar todos (totalização) e cada um (individualização), seja na Educação Básica, seja nas IES – com foco na formação inicial dos professores. Nesse tom, a educação escolar, no Brasil, toma relevo a partir de uma série de investimentos individuais e coletivos que, superpostos, corroboraram para que a Lei para o ensino de 1º e 2º graus, do ano de 1971 fosse possível. Fato que contribuiu significativamente para a necessidade de formação em massa de professores que viessem, anos mais tarde, a atuar no processo educativo de estudantes na escola formal³.

Considerações finais

Tendo como base o empreendimento genealógico (FOUCAULT, 2015), dentre as tantas especificidades supracitadas que dão corpo para a LDB de 1971, a necessidade de formação inicial para os professores é um importante direcionamento dado, no que tange às epistemes, às metodologias, às didáticas, às estratégias político-pedagógicas, que fortalecem a necessidade de políticas que regulamentem a formação de professores no cenário do Brasil. É na LDB de 1971 que se pode perceber e articular a exigência de uma formação superior mínima do professorado para atuação no magistério ou especialidade pedagógica, que reverberou no modo como se passou a formar os docentes nas IES.

³ Para saber mais acerca da emergência da formação inicial de professores, como é o caso dos docentes em Química, sugere-se a leitura da Tese de Doutorado em Educação: RIGUE, Fernanda Monteiro. Uma Genealogia da Formação Inicial de professores de Química no Brasil. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

Na Lei de 1971, constituiu-se um campo de visibilidade da formação inicial dos professores, pela via da emergência de uma concepção curricular do Ensino Médio. No sentido que, com a criação dos ensinos de primeiro e segundo graus, se inaugura um universo amplo que caracteriza a Educação Básica em nível nacional, com um rol de disciplinas especializadas. Disciplinas que se moldam dentro da lógica da instrumentalização, seja de conteúdos, sejam de sujeitos.

Uma genealogia da LDB de 1971 torna visível um enunciado acerca de uma espécie de esqueleto que, como nunca, estabelece a obrigatoriedade do Ensino Primário (hoje Ensino Fundamental) e o Ensino Secundário (hoje Ensino Médio) com caráter facultativo. Uma série de empreendimentos individuais e coletivos que, com o passar de muitas décadas, tornou possível a emergência de um arquivo de abrangência nacional acerca da escolarização.

Um arquivo que reverbera nas noções de história que se constitui até o presente e que é marcado pelos acontecimentos que se tramaram na história. Uma multiplicidade de fios que, costurados, viabilizaram o aparecimento da Lei de 1971 – um arquivo com intuito totalizador, que, de uma vez por todas, norteou a educação escolar em todo o território brasileiro – com força de Lei de Diretrizes e Bases.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília. Congresso Nacional, 1968. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 agosto de 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934,** 1934. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 04 agosto de 2023.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971. Recuperado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 agosto de 2023.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; OLIVEIRA, Ana Maria de. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 12, p. 43-63, 2009.

- CAMPOS, Francisco. **O estado nacional, sua estrutura, seu conteúdo ideológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1940.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. Permanência e mudança: desejo de cientificidade nas relações entre Ciência e Escola. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 121-133, jan./jun, 1997.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. Oficina: apontando territórios possíveis em educação. 1998. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. Um corpo para a tolerância. In: PASSETI, Edson; OLIVEIRA, Salete. (Orgs.). **A Tolerância e o intempestivo**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, p. 177-187, 2005.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista de Estudos Universitários**, v. 37, n. 2, p. 181-202, 2011.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na primeira república**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: **O mistério de Ariana**. Trad. de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1996.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- DREIFUSS, René; DULCI, Otávio Soares. As forças armadas e a política. In: SORJ, Bernardo; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. (Orgs.). **Sociedade política no Brasil pós-61**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. p. 132-181, 2008.
- FARRELL, Allan. The Jesuit Ratio Studiorum of 1599. In: Massachusetts Avenue, N.W. WASHINGTON, D. C. **Conference of Major Superiors of Jesuits**: 133. Loyola eCommons, 1970.
- FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2001.
- FICO, Carlos. **História do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia, a história. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2013a.
- FOUCAULT, Michel. **L'origine de l'herméneutique de soi**. Paris: Vrin, 2013b.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

- GATTI, Bernardete Gatti. O manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e a formação de professores. In: BRASIL. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 220 p, 2014.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Brasília, [s.d.]. 363 p, 1969.
- RIGUE, Fernanda Monteiro. Genealogia do Ensino de Química no Brasil. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- RIGUE, Fernanda Monteiro; CORRÊA, Guilherme Carlos. O Ensino de Química no Período Desenvolvimentista Brasileiro: Enunciações e Discursos. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 13, n. 35, p. 224-234. 2018.
- RIGUE, Fernanda Monteiro; CORRÊA, Guilherme Carlos. Uma genealogia da Didática pelo viés da Formação Inicial de professores de Química no Brasil. **Acta Scientiarum Education**, v. 43, p. 1-10. 2021.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. **Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **ABC da LDB**. São Paulo: Unimarco, 1993.
- STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação**. São Paulo: Editora Imaginário, 2001.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.