

# **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**

Renata Machado de Assis\*

*Brazilian education during the military period: a schooling of 7 to 14 years*

---

\*Docente do curso de Educação Física do Campus Jataí - UFG; mestre em Educação pela FE/UFMG; doutoranda em Educação pela FE-UFG; membro do Nesec (Núcleo de Estudos Sociedade Educação e Cultura), do CAJ/UFG, e do Nedesc (Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação Educação, Sociedade e Cultura), da FE/UFG, ambos cadastrados no CNPQ.

**RESUMO:** Foi objetivo desse estudo bibliográfico, percorrer os caminhos históricos da educação brasileira durante o período militar, compreendendo um pouco mais sobre o contexto e as influências exercidas na educação, e de modo específico, verificando como se deu a educação de crianças e pré-adolescentes de 7 a 14 anos. A opção pelo período da ditadura militar é por perceber que, durante as décadas de 1964 a 1985, houve iniciativas de normatizar a educação no país, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1º e 2º graus em 1971. E ainda, foi quando se constatou que a obrigatoriedade do ensino fundamental realmente se concretizou, pelo menos teoricamente, passando de 4 para 8 anos de duração. Percebe-se que a educação se pauta pelas leis criadas no país, mas o seu andamento depende, principalmente, da forma como essas leis são colocadas em prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação; legislação brasileira; ditadura militar.

**ABSTRACT:** *It was objective of this bibliographical study, follow the paths of historical education in Brazil during the military period, comprising a little more about the context and the influences exerted in education, and specifically, by checking how was the education of children and pre-teens 7 to 14 years. The option for a period of military dictatorship is to realize that during the decades from 1964 to 1985, there were initiatives to standardize education in the country, especially with the enactment of the Guidelines and Bases (LDB) for teaching 1st and 2nd grades in 1971. And yet, that's when we can see that the compulsory basic education really took place, at least theoretically, from 4 to 8 years duration. It can be seen that education is guided by the laws created in the country, but its progress depends primarily on how these laws are put into practice.*

**KEYWORDS:** *education; brazilian legislation; military dictatorship.*

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é percorrer os caminhos históricos da educação brasileira durante o período militar, compreendendo um pouco mais sobre o contexto e as influências exercidas na educação, e de modo específico, verificando como se deu a educação de crianças e pré-adolescentes de 7 a 14 anos. A opção pelo período da ditadura militar é por perceber que, durante as décadas de 1964 a 1985, houve iniciativas de normatizar a educação no país, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1º e 2º graus em 1971. E ainda, foi quando se constatou que a obrigatoriedade do ensino básico realmente se concretizou, pelo menos teoricamente, passando de 4 para 8 anos de duração. A opção por um olhar mais atento sobre a faixa etária de 7 a 14 anos é por entender que não seria possível, em uma produção com extensão pré-determinada, contemplar todos os níveis de ensino, embora eles sejam mencionados durante todo o tempo, por não haver como desvinculá-los nos documentos consultados. Conquanto a ditadura militar tenha perdurado de 1964 a 1985, não me limitei a este período, considerando que: a maioria dos fatos que ocorreram, de 1964 em diante, tiveram raízes anteriores que os justificaram ou conduziram a tal desfecho; e as discussões sobre a legislação educacional no país não começaram em cada documento promulgado, mas tiveram uma historicidade que não poderia ser ignorada. Portanto, para entender as informações compiladas e aqui apresentadas, o limite de datas não foi rigidamente estabelecido. Foram abordados os fatos, na medida em que necessários, independentemente de estarem ou não situados no período militar.

Segundo Silva (1990), entre 1950 e 1980 ocorreu o mais intenso processo de modernização pelo qual o Brasil passou, alterando profundamente a fisionomia social, econômica e política do país. Foi nítida a mudança em todos os setores da vida brasileira, com alterações estruturais relevantes, e definitivas, como a relação campo/cidade e a reafirmação de estruturas já implantadas no período que antecedeu 1950: a industrialização, a integração no conjunto econômico capitalista mundial e a concentração de renda. No entender deste autor, a maior e mais relevante de todas as alterações foi a inversão da relação campo/cidade, em que parte da população rural se deslocou para as cidades,

com a explosão de megalópoles como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, dentre outras capitais. Isto contribuiu com o aumento da população operária, em cerca de 500% entre 1950 e 1980.

A partir da segunda metade dos anos 1950, a implantação da indústria de base criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos. Mas a oferta de trabalho não significou emprego, pois havia exigência da qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo de ocupação. A educação, portanto, passou a ser o único caminho disponível para a conquista dos postos nas empresas e indústrias.

Nesse período se fez notar a presença das Forças Armadas no cenário político do país que, no entender de Germano (2005), atuaram sempre como “poder moderador” ao longo da República. Os momentos de decisão na história do país se caracterizaram por manobras “pelo alto”, por golpes com intervenção militar, com a ausência de participação popular. O autor relata que a intervenção das Forças Armadas na política do Brasil ocorreu de forma duradoura a partir de 1964, por meio da implantação de um regime político ditatorial, momento em que os militares estiveram à frente do aparelho do Estado. Cabe ressaltar, no entanto, que o golpe de 1964 teve um caráter burguês, pois teve o apoio das classes dominantes do país, em conjunto com as multinacionais e o próprio Governo dos Estados Unidos, e da UDN (União Democrática Nacional). Mas a intervenção executiva do golpe ficou a cargo das Forças Armadas. Teve início, então, a partir do golpe de 1964, a mais longa das ditaduras militares da América Latina, que se instalou a partir dos anos 1960 (21 anos), no entanto, a menos sanguinária, na opinião desse autor, apesar de violenta e repressiva.

O movimento de 1964 representou uma reação ao quadro de crise de hegemonia do Estado brasileiro. A intervenção das Forças Armadas assumiu um significado de contestação da dominação burguesa, foi uma ruptura institucional com o objetivo de reconstituir a organização estatal sobre outras bases. No entanto, segundo Germano (2005), a denominada “Revolução de 1964” se constituiu numa restauração da dominação burguesa, confirmando o que tem se configurado constantemente na história política de nosso país: “continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo” (p. 53).

No plano econômico, Germano (2005) aponta que o Estado Militar

caracterizou-se pelo aumento da intervenção em prol do crescimento das forças produtivas no país, “sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda” (p. 56). Após um período de ajuste, entre 1965 e 1967, teve início, a partir de 1968, o ciclo de expansão da economia, conhecido como “milagre brasileiro”. Segundo o autor, houve aumento do PIB, da população brasileira (número de habitantes), da produção de energia elétrica, da produção do aço, das exportações e da produção de automóveis. O Estado ampliou sua capacidade extrativa ou de exação, aumentando os recursos financeiros sob o seu controle; centralizou a arrecadação tributária, acentuando a dependência de Estados e Municípios com relação ao Governo Federal; e ampliou sua ação empresarial propriamente dita, com a criação de empresas estatais. Mas a interferência do Estado na esfera econômica não significa que este tenha organizado a produção de forma contrária aos interesses privados capitalistas, pelo contrário, a ação do Estado serve de suporte à acumulação, garantindo a existência social do capital.

O período que se iniciou com a posse do presidente Ernesto Geisel em 1974 e se estendeu até o término do Governo Figueiredo, em 1985, foi caracterizado por um longo processo de crise que conduziria ao declínio e esgotamento da ditadura militar. A instabilidade do poder decorre “em primeiro lugar dos conflitos entre as diferentes facções militares, bem como do enfraquecimento da aliança entre estes e os setores da classe burguesa. Em segundo lugar, decorre também do crescimento da oposição ao Regime, no âmbito da sociedade civil” (GERMANO, 2005, p. 211).

Sob o efeito do milagre econômico (e da vitória nos campos de futebol), o regime militar parecia consolidado e forte, mas durante o governo do presidente Ernesto Geisel o milagre começou a mostrar sua fraqueza. Os dois pilares do desenvolvimento brasileiro – endividamento externo e arrocho salarial – chegaram ao seu limite. Especialmente, segundo Silva (1990), o endividamento, com juros flutuantes, que engoliam, cada vez mais, fatias enormes do Produto Interno Bruto (PIB). A crise do milagre econômico acentuou o descontentamento com o regime militar, alvo de profundas críticas, dentre elas a acusação de ter acentuado as desigualdades regionais e sociais, com uma brutal concentração de renda pela classe mais favorecida. No entanto, segundo Stepan (1986) apud Germano (2005), em que pese a

participação e mobilização da sociedade civil para a democratização, chamada de “abertura”, a principal causa da distensão foram as contradições internas do próprio aparelho estatal.

Neste contexto histórico, um dos setores que foi influenciado pela ditadura militar é a educação. Algumas mudanças ocorreram, e serão abordadas, principalmente as referentes à faixa etária de escolarização que compreende dos 7 aos 14 anos.

### **1. A LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**

Em novembro de 1948 foi encaminhado à Câmara Federal um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação nacional, por uma comissão presidida por Lourenço Filho. Começou, então, uma longa luta, que iria resultar na Lei nº 4.024, votada em dezembro de 1961 (treze anos depois). Foi um projeto amplamente debatido e permeado de reveses. Segundo Romanelli (1996), os resultados podem ser classificados em: os relacionados com o projeto final obtido com a promulgação da lei, os quais, segundo a autora, foram negativos para a evolução do sistema nacional brasileiro; e os relacionados com a própria luta que antecedeu a promulgação da lei. No seu entender, estes últimos resultados foram altamente positivos por revelarem, da parte dos educadores da velha geração de 1930, agora juntos com os da nova geração, uma disposição firme para a continuidade da luta que se iniciou duas décadas antes, mas foi interrompida durante o intervalo ditatorial.

Segundo Romanelli (1996), dois períodos podem ser delimitados nos debates em torno da reforma do ensino: um primeiro, mais longo, que vai de 1948, quando foi apresentado o anteprojeto inicial, até 1958; e um segundo que começa aí e termina em 1961, com a votação da lei. A autora afirma que as posições tomadas, em função da promulgação da lei, foram as mais diversas, indo do otimismo exagerado de alguns, passando pela atitude de reserva de outros, até o pessimismo extremado dos que se colidiram contra ela.

Nesta LDB de 1961, houve o abandono de certas conquistas, já consagradas na legislação anterior de ensino, como no que se refere à

obrigatoriedade escolar do ensino primário. Embora o artigo 27 preveja a obrigatoriedade deste nível de ensino, o parágrafo único do artigo 30 praticamente anula isso, ao conjecturar que podem ser isentos dessa obrigatoriedade: “a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança” (BRASIL, 1961, art. 27, § único). Estes itens (à exceção da letra d) isentam o poder público de seu compromisso de fornecer condições para que a obrigatoriedade seja cumprida e contradiz o artigo 27. Vale ressaltar que na época, a maioria da população ativa da nação vivia de salário insuficiente para sobreviver; que a parte não ativa da população adulta assim o era por causa do desemprego e constituía um número maior do que o da população ativa; que a economia de subsistência geradora de um estado de pobreza crônico tomava conta da maior parte do território brasileiro; e que segundo dados do censo escolar de 1964, 33,7% da população entre 7 a 14 anos não freqüentavam escolas, em sua maioria por falta destas. Portanto, segundo Romanelli (1996), a situação a que se pode chegar é que os poderes públicos simplesmente decidiram oficializar uma situação anômala existente, sem o cuidado de corrigi-la ou atenuá-la. Complementando, Ribeiro (2000) diz que o texto da LDB de 1961 “acabou por expressar de forma marcante a força de uma tendência pedagógica articulada a uma posição política de natureza conservadora-reacionária, vale dizer, de minoria” (p. 193).

Na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a estrutura tradicional do ensino foi mantida. O sistema se organizava, segundo a legislação anterior, da seguinte forma: ensino pré-primário, constituído de escolas maternas e jardins de infância; ensino primário, de 4 anos com chance de ter 2 anos acrescidos com programa artes aplicadas; ensino médio, subdividido em dois ciclos – o ginásial de 4 anos, (com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal), e o colegial de 3 anos (subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal), ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico; e ensino superior, com a mesma estrutura já consolidada anteriormente (BRASIL, 1961).

Villalobos (1985) comenta que essa LDB revelou-se bastante tímida no que diz respeito ao problema da extensão da escolaridade primária, apesar dos múltiplos apelos que chegavam de toda parte. A possibilidade de que o

ensino primário pudesse se estender de 4 para 6 anos foi apresentada sob uma grave restrição, que anulou, concretamente, os possíveis benefícios que pudessem surgir da medida, pois “condicionou o ingresso na segunda série do ensino médio (e não na terceira), ao aluno que tivesse concluído a 6ª série primária, a exames das disciplinas obrigatórias do primeiro ano ginásial (Art. 36, parágrafo único)” (p. 152). Isso, na opinião do autor, desanimou os pais e as próprias iniciativas naquele sentido, pois a criança, além da obrigação dos exames, perderia um ano em sua vida escolar.

No entender de Romanelli (1996), em essência a lei não mudou nada, exceto pela vantagem de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para o país em cada nível e ramo. Houve, portanto, uma quebra da rigidez e certo grau de descentralização, pois foi concedida a possibilidade dos Estados e dos estabelecimentos incluírem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pela legislação. O que se percebeu na prática, no entanto, foi que as escolas acabaram constituindo seu currículo conforme os recursos materiais e humanos de que já dispunham, mantendo o mesmo programa de antes .

Também não se percebeu, por parte do poder público, nenhuma restrição ao ensino privado. O que ficou evidente foi que as instituições oficiais se expandiram não porque os políticos quiseram prejudicar o ensino particular, mas sim porque se viram obrigados a propor e fundar escolas a fim de manter seu prestígio político-eleitoreiro (WEREBE, 1968, apud RIBEIRO, 2000).

A LDB que foi aprovada oportunizava à sociedade brasileira organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, conforme o que era reivindicado no momento, em termos de desenvolvimento do país. Mas as heranças, tanto culturais quanto de atuação política, foram fortes o suficiente para impedir que se criasse o sistema de que se carecia. Segundo Romanelli (1996), não é concebível que um Estado pobre, de escassos recursos destinados à Educação, deixe de atender às necessidades essenciais de todos para privilegiar culturalmente alguns.

Em 12 de fevereiro de 1962 foi instalado o Conselho Federal de Educação (CFE) e em setembro, deste mesmo ano, o conselho aprovou seu Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 1962 a 1970. O plano previa, segundo Romanelli (1996), a escolarização de: 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos, no primário e nas duas primeiras séries ginásiais;

50% da população de 13 a 15 anos, nas duas últimas séries do ginásio; e 30% da população entre 15 e 18 anos nas séries colegiais. Estes três percentuais almejados não foram alcançados. Apenas o ensino superior conseguiu atingir o que era esperado. Na opinião da autora, pode-se dizer que o plano foi quase um êxito. Não o foi, no entanto, com relação à produtividade interna do sistema, pois significativa parcela da população, que deveria estar no ensino médio, permanecia, ainda, no ensino primário. Em suma, a LDB de 1961 e o PNE não conseguiram resolver o problema da democratização de ensino.

Mas foi a partir do golpe de 1964 que as empresas da educação alcançam notável expansão, na medida em que o Estado criou mecanismos expressivos de ordem legal, como a Constituição, que abriram espaço à iniciativa privada, à educação como um negócio rentável. Os governantes militares tentaram se desobrigar de financiar a educação pública e gratuita, e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede particular.

A Constituição de 1967 deixou claro o descomprometimento do Estado com relação ao financiamento da educação pública e o incentivo à privatização do ensino. Ela extinguiu os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, Distrito Federal e Estados. Apenas manteve a obrigatoriedade financeira dos municípios, no montante de 20% da receita tributária municipal por ano, investidos no ensino primário. A União, segundo esta Constituição, deveria prestar assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, mas não houve referência aos percentuais mínimos a serem despendidos. O que este documento assegurou, foi o ensino livre à iniciativa popular, com amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo, ou seja, o estímulo à privatização é visível.

Ribeiro (2000) apresenta uma análise dos elementos mediadores na solução da contradição quantidade X qualidade, inclusive no que se refere ao investimento financeiro na educação do país, no período de 1955 a 1965. O que ela percebeu foi um aumento percentual de quase 4% nas despesas realizadas pela União com educação e cultura. O Estado fez com que em 1965 a educação pública ocupasse o segundo lugar nas prioridades, mas os municípios baixaram em 2,6% a verba para essa área. Houve uma relativa melhora com

relação ao problema do analfabetismo, e uma continuidade da ampliação da rede escolar, no que se refere ao pessoal docente e à matrícula. Na década de 1955 a 1965 ela mais do que dobrou. Por volta de 1965, no ensino elementar, houve diminuição na evasão dos alunos durante o ano letivo, o que indicou uma melhora na capacidade de retenção dos alunos na escola.

Em outra análise, Ribeiro (2000) recorta o período de 1965 a 1970, que antecedeu a aprovação da LDB para o ensino de 1º e 2º graus em 1971. A parcela percentual de participação do MEC nas despesas dos ministérios, em 1970, foi pouco inferior à de 1965. Com os desdobramentos e a criação de novos ministérios, o percentual da participação do MEC foi diminuído, mas as despesas com educação e cultura passaram de 4º lugar, em 1965, para 3º lugar, em 1970, nas prioridades governamentais. No que se refere à capacidade de retenção do aluno na escola, a autora expõe que houve uma diminuição na porcentagem de evasão durante o ano, o que também representou uma pequena, mas significativa melhora na capacidade de retenção do aluno na escola.

A tendência do governo militar em privilegiar as camadas de renda mais elevada e os setores empresariais ocorreu, também, nas áreas da saúde e previdência, que se tornaram mercadorias de alto custo. Na área educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos foram comprometidos com o capital privado, repassando as verbas para as escolas particulares. A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior. Apenas uma pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, enquanto significativa fração do povo não teve nem mesmo o acesso à escola (GERMANO, 2005).

Torna-se relevante mencionar os programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira, que foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971, entre vários grupos de especialistas brasileiros e norte-americanos – os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura/United States Agency International for Development). Segundo Romanelli (1996), estes programas previam assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais. A USAID atingiu, de alto a baixo, todo o sistema de ensino: níveis primário, médio e superior; e ramos acadêmico e profissional (com ênfase no primeiro).

O funcionamento previa reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, bem como o controle do conteúdo geral do ensino, por meio do acompanhamento de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. Ribeiro (2000) comenta que estas atividades sofriam uma acirrada campanha contrária, dirigida especialmente pela UNE (União Nacional dos Estudantes), “que as denunciava enquanto mecanismo de subordinação da educação aos interesses norte-americanos” (p. 190).

Mas as reformas educacionais significativas só aconteceram depois que a crise do sistema atingiu sua fase aguda, após 1968. A redefinição da política educacional brasileira incluía, desde o início, uma preocupação com a reformulação do modelo de educação primária e média, que pode ser constatada por meio de documentos como os do MEC-Usaid, o Relatório Meira Matos e o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. A diferença está no enfoque dado pelos acordos MEC-Usaid e pelos dois relatórios dos grupos brasileiros. Enquanto nos acordos MEC-Usaid a tônica incidia sobre maior integração das escolas de ensino primário e médio, de forma que se estendesse a escolaridade e eliminasse a compartimentação da escola elementar e da escola média, ou seja, pressupunha um tipo de integração em que o primeiro ciclo da escola média ficasse mais ligado à escola primária, o enfoque dos relatórios brasileiros era por uma reformulação do ensino médio em consonância com a problemática da universidade, de modo que não houvesse a integração entre ambos, mas uma reformulação dos objetivos no ensino médio de 2º ciclo com vistas a um desvio de demanda social de escola superior, por meio da formação profissional (ROMANELLI, 1996).

Mesmo com um período de intensa movimentação de vários grupos de interesse presentes na sociedade brasileira, durante os treze anos entre a proposição do primeiro projeto de lei apresentado à Câmara Federal (1948) até sua discussão e promulgação (1961), o que predominou foram os interesses das minorias responsáveis pelo golpe militar de 1964, e os da burguesia internacional, que iriam determinar o texto legal e os efeitos práticos sobre a ordenação da educação brasileira das Leis nº 5.540, de 1968, e nº 5.692, de 1971. Os interesses de minorias marcaram os textos das leis, o que ficou nítido nos grupos de trabalho compostos pelo governo para elaborar os projetos, e na ação do Congresso Nacional de os aprovarem rapidamente (RIBEIRO, 2000).

Cury (2007) apresenta uma curiosidade: a Constituição Federal de 1967 assegurou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino em oito anos, fato que influenciou na urgência de elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (que só veio a ser promulgada em 1971), mas ao mesmo tempo em que se aumentou o tempo de escolaridade, foi retirada a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Em sua opinião, o corpo docente pagou a conta com o rebaixamento dos seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho.

## **2. A LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**

O marco principal da reforma da educação brasileira, no que se refere ao ensino fundamental e médio, neste período analisado, é a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para estes níveis de ensino. Constituiu-se um dos mais significativos momentos da reforma do ensino de 1º e 2º graus, e ocorreu no auge do “milagre econômico” e do Governo Médici, em 1971. Esta lei, segundo Germano (2005), foi recebida entusiasticamente pelos educadores, sob influência da “euforia” nacional decorrente do crescimento econômico que predominava no país. O “‘transformismo’ volta à tona, sob a forma de adesão e mesmo de certa mobilização dos educadores em favor do projeto educacional do Regime” (p. 164).

Romanelli (1996) comenta que essa Lei teve o propósito de possibilitar um tipo determinado de formação, com o objetivo de que essa formação pudesse concorrer para a auto-realização do educando, para sua qualificação visando o exercício de uma atividade profissional e para sua atuação consciente no meio social e político em que vive. A autora questiona, no entanto, os meios de se alcançarem os objetivos que colocam o problema fundamental do ensino de 1º e 2º graus. Cabia à escola prover-se de conteúdo e métodos que possibilitassem, além da cultura geral básica, também a educação para o trabalho e a educação de formas de relacionamento humano em que estivessem proscritos, “de uma vez por todas, seus aspectos autoritários e inibidores” (p. 237).

A Lei nº 5.692, de 1971, apresentou, no entender de Germano (2005), dois pontos fundamentais: 1) a ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, abrangendo todo o denominado ensino de 1º grau (junção do primário com o ginásio), ou seja, a faixa etária de 7 a 14 anos; e 2) a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.

Para Villalobos (1985), a grande conquista obtida com a promulgação desta LDB foi a instituição do ensino de 1º grau com a duração de 8 anos, e obrigatório. O autor menciona que não foram pequenas as resistências que se opuseram à idéia da ampliação do tempo da escolaridade elementar comum, como ocorreu nas discussões do projeto de LDB no Congresso Nacional em 1948 e em 1961, quando houve uma árdua luta no sentido de aplicação e legitimação dessa idéia, contra argumentos e expedientes utilizados para frustrá-la. De um lado, havia educadores e parlamentares que combatiam veementemente todos os projetos e reformas que viessem a ampliar a duração obrigatória do ensino primário; e de outro, educadores como Anísio Teixeira, Almeida Júnior e Lourenço Filho, que aplaudiam as medidas que preconizavam maior número de anos para esse nível de ensino, por acreditarem que elas significavam a expansão das oportunidades educativas aos pré-adolescentes, portanto, a real democratização do ensino.

No que se refere à ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, isso trouxe sérias implicações, no entender de Romanelli (1996), pois coube ao Estado um acréscimo de seus compromissos com relação à educação da população, e supôs uma mudança estrutural profunda na educação elementar, visto que a expansão do ensino decorrente disso infligiria naturalmente em um grau de elasticidade e capacidade de adaptação à realidade existentes nos tradicionais cursos de 1º grau.

Segundo a autora, essas mudanças foram consagradas em lei no plano vertical e no plano horizontal. No plano vertical, a modificação se fez com a junção dos cursos primário e ginasial, eliminando um dos pontos de estrangulamento do antigo sistema, representado pela passagem do primário para o ginásio, por meio dos chamados testes de admissão, o que implicou em abolir um instrumento de marginalização de parte da população que apenas concluía o curso primário. No plano horizontal, as mudanças diziam respeito à eliminação do dualismo existente entre escola secundária e escola técnica,

com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus: o 1º grau com função de educação geral fundamental, visando a sondagem vocacional e a preparação para o trabalho; e o 2º grau com função de habilitação profissional de grau médio.

Segundo a Lei nº 5.692, de 1971, a educação fundamental e média brasileira passou a ter a seguinte estrutura, na dimensão vertical (BRASIL, 1971): ensino de 1º grau (obrigatório), com 8 anos de duração e carga horária de 720 horas anuais, destinada à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária dos 7 aos 14 anos; e ensino de 2º grau, com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas para os cursos de 3 anos, e de 2.900 horas, para os de 4 anos, destinado à formação do adolescente. A educação de jovens e adultos ficou a cargo do ensino supletivo, destinado a suprir a escolarização incompleta, ou a aperfeiçoar e atualizar conhecimentos. Tem estrutura, duração e características próprias, e difere dos cursos de formação normal, pelo fato de ser ministrado livremente, através dos meios de comunicação em massa. E o ensino de 3º grau se estruturava da seguinte forma: cursos de graduação, abertos à matrícula de candidatos que concluíram o ensino do 2º grau e tenham sido classificados em concurso vestibular (a duração mínima de cada curso era estabelecida pelo CFE); cursos de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação, que preencham as condições prescritas em cada caso. Os cursos de pós-graduação levam a: especialização e aperfeiçoamento (para candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes); extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos; mestrado (curso de 1 a 3 anos, com dissertação); e doutorado (curso de 2 a 4 anos, com defesa de tese).

Na dimensão horizontal, a lei citada prevê que o ensino de 1º e 2º graus deveria ter um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, para atender às peculiaridades locais, os planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos. Dias (1985) comenta que o currículo pleno tinha uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: no ensino de 1º grau a parte de educação geral fosse exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais; e que no ensino de 2º grau predominasse a parte de formação especial.

No que diz respeito à organização do currículo escolar, coube ao CFE fixar as matérias do núcleo comum para cada nível, limitando-se à definição

dos seus objetivos e à sua amplitude, e fixar o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional para o 2º grau. Por outro lado, coube aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) “relacionar as matérias que comporiam a parte diversificada do currículo, nas quais deveriam recair as escolhas dos estabelecimentos de ensino dos respectivos Estados” (ROMANELLI, 1996, p. 239). E os estabelecimentos ainda puderam propor matérias para seu currículo, mesmo não constando nas listas de opções dos CEE. Nesta lei houve a inclusão de algumas matérias obrigatórias, tanto para o 1º quanto para o 2º grau: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde.

A lei e os pareceres que complementaram esta lei previram o tratamento metodológico que deve ter o currículo, e propuseram que as matérias que o compõem fossem trabalhadas “sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, as primeiras dominantes no início da escolarização, e as últimas, no ensino de 2º grau” (ROMANELLI, 1996, p. 240). Embora a legislação apresente certa organização e sistematização do ensino de 1º e 2º graus, cabe comentar sobre algumas incoerências percebidas na reforma destes níveis de ensino e, logo em seguida, abordar a realidade brasileira verificada no período em questão.

Romanelli (1996) destaca algumas incoerências nesta Lei e, dentre elas, selecionaremos apenas as que se referem ao ensino de 1º grau, que é o foco deste trabalho. O primeiro problema é o da relação entre a obrigatoriedade do ensino e o disposto no artigo 76, sobre a antecipação do início no campo de trabalho, quando a obrigatoriedade não alcançar a oitava série do 1º grau, no sistema estadual. A iniciação para o trabalho, ainda que não tivesse a intenção de qualificar profissionalmente, exigia aplicação de recursos para equipamento e formação de professores e este tipo de recurso é oneroso. E o segundo problema, ainda relacionado ao anterior, é que a lei facultava a antecipação da iniciação para o trabalho e a habilitação profissional, mas o que parece grave é que não era previsto na legislação, com a devida clareza, como isso poderia ser conseguido. Ao se considerar as condições financeiras do sistema, parecia bastante remota a possibilidade de criação dos centros integrados e das classes de atividades comuns a alunos de diversos níveis.

O que parece visível é que o Governo age e pensa muito em plano

exclusivamente teórico. Planeja e cria superestruturas que estão condicionadas a infra-estruturas limitadas, nem sempre muito conhecidas. Embora os documentos elaborados apresentem certo nível de reflexão, por outro lado pecam pela falta de clareza, simplicidade, ou simples desconhecimento da realidade. Por exemplo, quanto o ensino de 8 anos tornou-se obrigatório no país, o número de vagas nas escolas era insuficiente para atender à demanda, excluindo parte da população do cumprimento de um direito assegurado por lei.

Neste período analisado, no Brasil, parte substancial da população pertencente às classes subalternas sequer tinha acesso à escola. A ampliação dos anos de escolarização visava, dentre outras coisas, absorver a força de trabalho “supérflua”, temporariamente, contribuindo para regular o mercado de trabalho. Visava ainda atender a uma demanda social, pois à medida que o sistema educacional se expande, os empregadores também passam a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho.

Em 1971, segundo Germano (2005), quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência apresentavam dimensões temíveis; menos da metade das crianças que ingressavam a 1ª série do primário chegavam à 2ª série, e somente uma ínfima parcela chegava ao ensino superior. No âmbito do projeto hegemônico em foco, a democratização do ensino “assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos [...] que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência” (p. 168).

Germano (2005), utilizando dados da Unicamp (1987), apresenta que houve uma expansão no número de matrículas no ensino de 1º grau da ordem de aproximadamente 40%, entre 1973 e 1985. Isto possibilitou um aumento da taxa de atendimento escolar da população de 7 a 14 anos em torno de 8,8% em 12 anos. No entanto, havia ainda cerca de 15% da população em idade escolar, em 1985, sem acesso à escola, ao mesmo tempo que 18,8% da matrícula nas séries do 1º grau compunha-se de alunos que estão fora da faixa etária de escolarização obrigatória.

Conforme o autor, além dos dados de matrícula, os problemas crônicos da educação de 1º e 2º grau permaneceram, alguns até se agravaram ao longo dos anos analisados. O incremento no número de vagas das escolas públicas

se revestiu de um caráter meramente quantitativo, por meio da diminuição da jornada escolar e do aumento de turnos que afetaram a qualidade do ensino ofertado. Paralelamente, os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram, o que interferiu: na estrutura física das escolas, que apresentaram condições precárias de uso; no número de professores leigos, que aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região do Nordeste, onde 36% do quadro docente tinha apenas o 1º grau; e nos salários e condições de trabalho dos professores, que sofreram um crescente processo de deterioração. Esse quadro apresentado por Germano (2005) demonstra que, embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, foi ofertada a esse público uma educação de baixa qualidade e de segunda categoria. Isso manteve as taxas de evasão e repetência em níveis elevados.

Nesse contexto, a propalada democratização assumia uma dimensão exclusivamente quantitativa e excluía a liberdade de participação política da população. O que se percebia era: o uso da repressão e da censura ao ensino; a introdução de disciplinas que defendiam a Ideologia de Segurança Nacional; o encerramento dos diretórios e grêmios estudantis e sua substituição pelos denominados “centros cívicos escolares”, que eram tutelados e submetidos às autoridades oficiais.

Os poucos investimentos na educação pública, nesse período, bem como em outras políticas sociais, decorreu da busca do Estado de evitar a subtração de recursos destinados ao capital e à “Segurança Nacional”. A rede escolar pública, portanto, sofreu um duro golpe, na medida em que a valorização da educação explicitada no discurso oficial correspondia, na verdade, à sua desqualificação. Então o Estado investiu na privatização do ensino, sobretudo nos níveis médio e superior.

### **3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O intuito deste trabalho foi discutir a educação no Brasil durante o período militar, principalmente no que se refere à educação de crianças e pré-adolescentes, entre 7 e 14 anos. Embora não tenha aprofundado no ensino

primário e ginásial (conforme denominação atribuída pela LDB de 1961), ou de 1º grau (conforme denominação dada pela Lei de 1971), o recorte histórico e o aprofundamento nas leis promulgadas neste período permitiram uma visão panorâmica sobre a educação entre as décadas delimitadas.

A ditadura militar no Brasil foi um período marcado por mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, e principalmente, por lutas e repressão. No bojo deste regime autoritário, a educação precisou se ajustar às precárias condições de financiamento, espaço físico, recursos materiais, qualificação profissional, dentre outras. E ainda, passou por duas reformas significativas, e que marcaram a história da educação no país.

A primeira abordada neste trabalho, a LDB de 1961, teve sua elaboração iniciada em 1948, mas só em 1961 foi aprovada no Congresso Nacional. No entanto, não apresentou mudanças significativas para o ensino primário e médio. Logo depois, por exigência do conteúdo da Constituição Brasileira de 1967, aprovou-se a Lei de 1971, com algumas mudanças significativas no ensino de 1º e 2º graus, dentre elas destaca-se a obrigatoriedade do ensino, que passou de 4 para 8 anos, representando uma conquista significativa para a educação do povo brasileiro. No entanto, as condições para que isso se concretizasse não foram ofertadas. Os índices de analfabetismo e de evasão nas séries iniciais, embora tenham diminuído, ainda eram muito altos.

De modo mais específico, as crianças e pré-adolescentes de 7 a 14 anos, durante este período, viram ampliadas as suas possibilidades de ingresso na escola, mesmo com as restrições que se apresentaram, como a obrigatoriedade “com quatro isenções”, da LDB de 1961, e a ausência de escolas em número suficiente e de estrutura adequada (material, profissional, dentre outras) para receber essa parcela da população, após a Lei de 1971.

Concordo com Romanelli (1996) quando afirma que nenhuma lei é capaz de operar transformações profundas, nem tampouco de retardar, por si só, o ritmo do progresso de uma sociedade, por mais retrógrada que ela seja. Sua aplicação depende da eficácia e da integração das suas relações com o corpo social; das condições de infra-estrutura existentes; da adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina; e, principalmente, dos homens que a aplicam.

O Brasil tem uma trajetória de dificuldades no campo educacional, e ainda hoje enfrenta vários problemas que vêm sendo combatidos ao longo dos anos. Embora sejam garantidos por legislação, nem todos os benefícios (sociais, políticos, financeiros, educacionais, culturais, dentre outros) são usufruídos pela população, independentemente da classe social (apesar do discurso).

### NOTAS

- 1 Essa Lei foi quase totalmente revogada, como afirma Dias (1985), sendo substituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, na parte referente ao ensino superior, e pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no que diz respeito ao ensino de 1º e 2º graus. Mais recentemente, tivemos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mas não é nossa intenção discutir a legislação e os fatos ocorridos após a década de 1990.
- 2 A situação foi mais grave no ensino secundário, em função das variações de currículo admissíveis que, em vez de possibilitar escolhas, foram ofertados em quatro modelos que pouco se diferenciavam entre si, e acabaram sendo adotados pela maioria das escolas.
- 3 Essa falta de compromisso foi mantida pela Emenda Constitucional nº 01 de 1969, assinada pela Junta Militar

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 27 de dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 de ago. 1971.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cythia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3.ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584.

DIAS, José Augusto. Sistema escolar brasileiro. In: BREJON, Moysés (Org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus – leituras**. 18. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985. p. 79-92.

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

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1984). In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil (da colonização portuguesa à modernização autoritária)**. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 273-303.

VILLALOBOS, João Eduardo R. A educação de 1º grau no quadro da reforma. In: BREJON, Moysés (Org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus – leituras**. 18. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985. p.137-156.