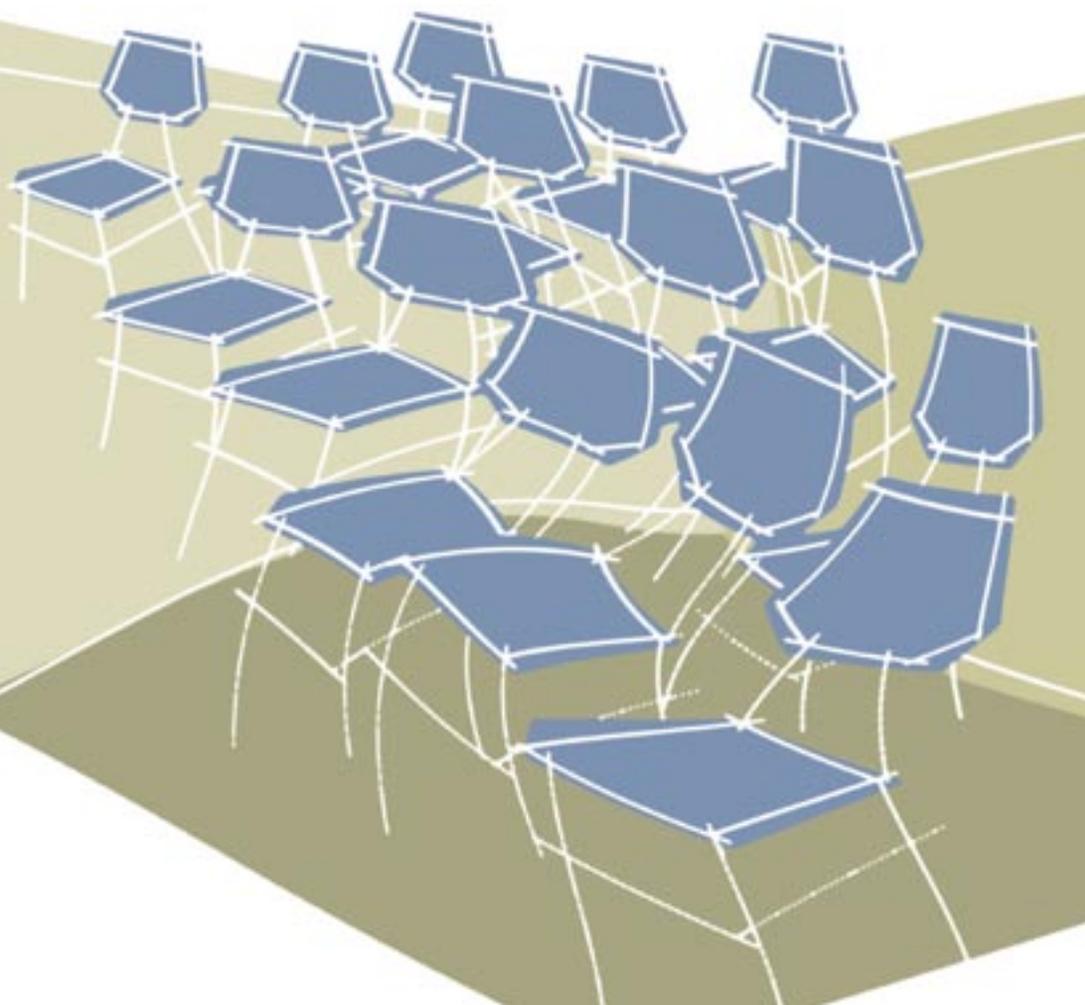


SANDRA HERSZKOWICZ FRANKFURT

Implicações da formação profissional na escola



**SANDRA
HERSZKOWICZ
FRANKFURT**
é doutoranda
do Programa de
Pós-graduação em
Educação: História,
Política, Sociedade
da Pontifícia
Universidade
Católica de São
Paulo.

doutora Maria Rita de Almeida Toledo, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CULTURA EM DEFESA DA LEI 5.692/71

INTRODUÇÃO

N

este trabalho, será analisada a proposta, lançada na década de 1970, para implementação da formação profissional na escola e as implicações que pode trazer ao futuro trabalhador. Para tanto, como fonte, será tomada a expo-

sição de motivos apresentada, ao presidente da República, em 30 de março de 1971, pelo então ministro da Educação e Cultura, Jarbas Gonçalves Passarinho, defendendo o projeto da Lei 5.692/71, aprovada quatro meses depois, em 11 de agosto.

Com isso, objetiva-se discutir, à luz das análises de Karl Marx, em *O Capital* (1867), as implicações que a institucionalização, no ensino médio, da formação profissional impõe ao futuro trabalhador, em especial aos profissionais da educação.

Deve-se destacar que esse tema é parte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento, intitulada provisoriamente *Do Normal ao Magistério: Práticas e Apropriações (1971-1981)*, sob a orientação da professora

Na exposição de motivos apresentada pelo então ministro da Educação e Cultura, Jarbas Gonçalves Passarinho, ao presidente da República, Emílio G. Médici, foram defendidas as propostas do grupo de trabalho (GT) instituído pelo Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, ao qual coube organizar a reforma do ensino de 1ª e 2ª graus. Para o ministro, as alterações na lei de 1961 seguiriam, no campo educacional, a tendência de reformas empreendidas pelo governo a partir de 1964, defendendo que entre os itens desse vasto programa de reformas, acompanhando as transformações profundas que se operam na vida nacional, a educação tem figurado em posição de especial relevo. Firma-se, por fim, e torna-se cada vez mais nítida, a convicção de que precisamente na escola, tomada em sentido amplo, faz-se a síntese do econômico e do social para configuração de um desenvolvimento centrado no homem e para ele dirigido (Passarinho, 1971, p. 7).

Apesar de ser uma reforma do regime militar, o ministro destaca que o relatório apresentado pelo GT era consequência de um amplo processo de consulta aos setores interessados em realizar mudanças educacionais, afirmando que a própria escolha dos membros do GT teria sido produto dessa consulta. Nas palavras do ministro: “O projeto constitui uma soma de tendências na medida em que o anteprojeto básico do GT, ele próprio resultante de prévia consulta nacional, foi posteriormente apreciado

pelo Conselho Federal de Educação e em seguida, conjuntamente, por todos os Conselhos de Educação do País” (Passarinho, 1971, p. 7).

Assim, o ministro apresentava a proposta de reformulação do ensino de 1º e 2º graus como sendo conseqüência de uma ação democrática, de ter ouvido e consultado as diferentes opiniões que ecoavam no país, tentando, assim, dirimir a reforma como sendo produto de um governo centralizador e totalitário. Além disso, o ministro utilizava o argumento de que a educação deveria manter um equilíbrio com o desenvolvimento, nem sendo anterior a este, nem lhe sendo posterior.

O equilíbrio estaria, portanto, em promover a cada momento, em quantidade e qualidade, uma escolarização compatível com o grau alcançado de progresso material, e vice-versa, de tal modo que a mais educação sempre viesse a corresponder mais desenvolvimento e, reciprocamente, do maior desenvolvimento sempre resultasse mais e melhor educação (Passarinho, 1971, p. 7).

A relação entre educação e desenvolvimento parece justificar o realismo do ministro ao reconhecer que, no que tange a essa questão, havia diferenças regionais que precisavam ser consideradas. Assim, embora reconhecesse que a educação deveria ser igual para todos, sabia que isso não acontecia no Brasil, tendo em vista as disparidades regionais, que precisavam de uma educação que contemplasse as diversidades de interesses educacionais.

O reconhecimento das disparidades regionais não significava, segundo o ministro, que se estava propondo uma estratificação escolar. Mas, para ele, não deveriam se enganar aqueles que defendiam que se praticasse, em todo o território nacional, a mesma escolarização, sob o argumento, para ele válido, de que “todos somos iguais” (Passarinho, 1971, p. 7). O ministro reconhecia que esse seria um ideal, mas ainda não alcançado no que concerne à educação.

Por isso, o ministro desenvolve uma argumentação contrária à uniformização. Para ele, ao impor a uniformização, forçavam-se as escolas a realizar uma educação

que não correspondia às necessidades locais, enquanto outras, em estágios mais desenvolvidos, ficavam impedidas de incorporar os avanços alcançados. Além disso, para o ministro, seria inviável uniformizar o ensino em um país de dimensões continentais como as do Brasil, de modo que manter o discurso em prol da uniformidade só repunha e agravava as disparidades existentes. Nesse sentido, argumentava que deveria sim haver uma base comum, mas que também fossem respeitadas e contempladas as diferenças regionais. Para ele,

“A unidade de Educação constitui um ponto antes de chegada que de partida, razão por que o reconhecimento dos desníveis atuais é indispensável à sua progressiva correção. Em vez de uniformizar o que se apresenta em si mesmo diferente, cabe unificar o que deve ser comum em termos dos grandes objetivos nacionais e humanos, pela utilização de meios ajustáveis às múltiplas realidades a atender” (Passarinho, 1971, p. 7).

Seja reconhecendo a diversidade regional, seja propondo uma base comum à educação de 1º e 2º graus, o que deveria unir as propostas educacionais, segundo o ministro, seria o compromisso com o desenvolvimento, com as “novas formas de vida e de trabalho decorrentes das mudanças que se operam no País e no mundo” (Passarinho, 1971, p. 7).

Apreocupação com a formação para o trabalho também se apresenta como uma tônica na exposição de motivos do ministro, mesmo quando analisa o argumento constitucional que estende a antiga formação primária de quatro anos à formação gratuita e obrigatória de oito anos. O ministro, ao considerar as diferenças regionais, afirma que

“Não se imagina, entretanto, que de momento essas disposições tenham plena execução em todo o território nacional. Há muitas localidades, zonas e mesmo regiões das quais, ainda que haja disponibilidade de meios, será impraticável desde logo a obrigatoriedade de uma escola de oito anos. Para onde e quando assim ocorrer,

previu-se que a parte de formação especial se antecipará, no currículo, para surgir no nível efetivamente alcançado em cada caso. Embora, como foi antes salientado, somente ao fim do 1º grau se deva cogitar de *trabalho*, não se há de ignorar uma realidade de insuficiência que exige tempo para a sua correção” (Passarinho, 1971, p. 8).

No entanto, embora o ministro não explicita, nas propostas defendidas por ele, as diferenças regionais eram consideradas como entraves à uniformização do ensino e à obrigatoriedade de oito anos de estudos e poderiam também constituir empecilhos à implantação da nova reforma.

Se, como se pode verificar, é evidente a tônica na formação para o trabalho, essa formação, segundo o ministro, tem por base a integração, que reuniu tanto a formação comum com a especial, quanto a formação de oito anos, no primeiro grau, com a formação de três anos, no 2º grau. Essa mesma integração justifica a reunião, em nível de 2º grau, dos diferentes ramos de ensino, possibilitando, assim, que todas as modalidades de formação média pudessem levar seus alunos ao ensino superior.

Desse modo, seriam reunidas, na formação média, a partir da instauração das habilitações profissionais, tantas profissões quantas exigissem cada região em que estivesse localizada a escola, rompendo, assim, com as quatro modalidades estanques de ensino profissional que vigoravam até então (industrial, agrário, comercial, normal). Além disso, para o ministro, independente de o estudante conseguir dar prosseguimento aos estudos em nível superior, ele já teria uma profissão ao término do ensino de 2º grau.

Assim, reunindo os ramos de ensino em um só 2º grau, objetiva-se acabar com o dualismo entre a escola que prepara para a vida e a escola que prepara para a universidade. Coloca-se uma ênfase na educação voltada para o trabalho e o trabalho como motor do progresso, para o que se deveria facultar conhecimentos básicos capazes de inserir um número cada vez maior de brasileiros na vida societária.

O trabalho é posto, portanto, como ar-

gumento-chave na exposição de motivos do ministro, que aparece tanto pela referência reiterada, quanto pela indicação da impositiva necessidade de dar “terminalidade” à formação no 2º grau. Essa terminalidade se opõe ao ensino verbalístico e propedêutico com vista a colocar o Brasil na rota do desenvolvimento e realizar uma verdadeira “revolução pela educação”. Com base nesses argumentos, o ministro tenta diferenciar a proposta da nova reforma das demais realizadas no Brasil, afirmando que não se tratava de mais uma reforma, mas a reforma que implica abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º graus, voltado para as necessidades do desenvolvimento.

“E como a educação predetermina o desenvolvimento, o abandono do ensino meramente propedêutico, pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade à escola de 2º grau, preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública, significa uma revolução, no sentido sociológico do termo: atingir as raízes do progresso, e em curto prazo. Em uma palavra, é o que V. Exa. preconiza: a Revolução pela Educação” (Passarinho, 1971, p. 9).

A presença da dimensão do trabalho é o argumento em favor da atualização necessária que, para o ministro, se impunha, haja vista terem acontecido de 1946-61, período em que a Lei 4.024/61 foi elaborada, mudanças e imposições sociais que não estavam mais contempladas no alvorecer dos anos 1970, pois, para ele, o novo momento social solicitava uma educação nova, que atendesse às novas demandas sociais.

Segundo expôs Jarbas Passarinho (1971), a necessidade de atualização da 4.024/61 já se manifestara poucos anos após a promulgação, a exemplo das reformulações do ensino superior, explicitadas cinco anos depois, em 1966, pelo Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro. Desse decreto resultou, em 1968, de acordo com as informações do

ministro, a Reforma Universitária, como ficou conhecida a Lei nº 5.540, de 28 de novembro, complementada pelo Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, e pelas leis nºs 5.525, de 5 de novembro de 1968, e 5.537, de 21 de novembro de 1968, complementadas pelo Decreto-lei nº 875, de 15 de setembro de 1969. Para o ministro, as reformulações nos outros níveis de ensino passaram a ser, portanto, reclamadas por todo o território nacional, o que justificou, segundo ele, a organização de um grupo de trabalho (GT) que elaborasse propostas para renovação dos outros níveis de ensino (Decreto nº 66.600, de 10 de maio de 1970).

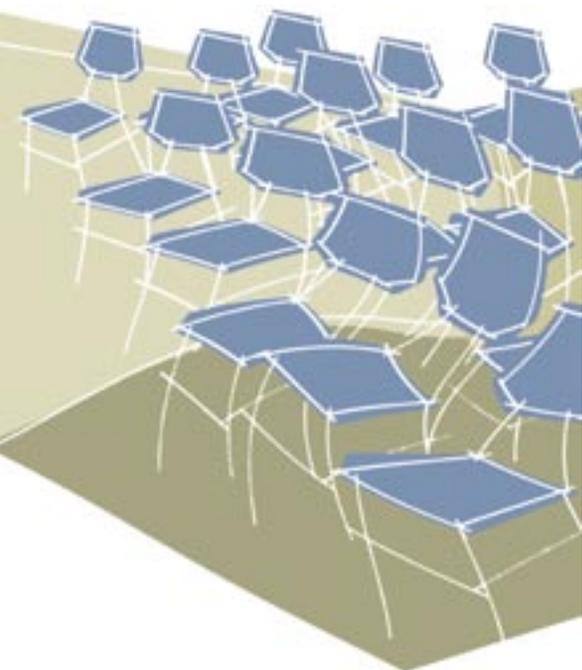
As propostas do GT, segundo o ministro, foram submetidas à apreciação do Conselho Federal de Educação, que propôs várias emendas, mas não só: também passaram pelo crivo do próprio Passarinho, que consignou suas “opções para manter a coerência geral da proposição e ajustá-la à política geral do governo” (Passarinho, 1971, p. 8). Desse modo, fica evidente o quanto a reforma do ensino de 1ª e 2ª graus, apesar das tentativas de apresentá-la sob argumentos técnicos, estava comprometida com o regime político no qual ela estava gestada.

No que diz respeito, estritamente, à formação de professores, o ministro defende

que esse era um ponto crucial da reforma, destacando que “dele dependem todos os demais, pois uma organização escolar será sempre o que seja o seu quadro docente e técnico” (Passarinho, 1971, p. 9). Por isso, ele destaca os pontos principais na proposta do GT, que previa graduação superior, de curta e plena duração, para exercício no 1ª e 2ª graus, respectivamente, e habilitação de 2ª grau para exercício até a metade do 1ª, comprometendo-se em condicionar a transferência de auxílios federais à pontualidade no pagamento dos professores, além de prever a existência do Estatuto do Magistério, com a finalidade de elevar o *status* da profissão.

A forma como o ministro Jarbas Passarinho defende a reforma do ensino de 1ª e 2ª graus é elucidativa do modo como o governo a tomava. O ponto de vista governamental também pode ser verificado nas palavras do então presidente da República, Emílio G. Médici, em mensagem proferida ao Congresso Nacional, quando da apresentação do projeto de lei. Segundo o presidente, com a reforma visava-se a democratizar o ensino, “de maneira que a todos se assegure o direito à educação. Abre-se caminho, destarte, para que possa qualquer do povo, na razão dos seus predicados genéticos, desenvolver a própria personalidade e atingir, na escala social, a posição a que tenha jus” (Médici, 1971, p. 6).

Constata-se, portanto, que não era apenas mais uma reforma educacional, mas, de fato, uma reforma oriunda de um governo com características muito bem-determinadas, baseadas no controle e no cerceamento das liberdades individuais. Esse vínculo com o governo totalitário talvez possa justificar as resistências a essa reforma por diversos setores da sociedade, especialmente de intelectuais, contra as determinações aprovadas na Lei 5.692/71. Mas, além da justificativa política, vale questionar: que embasamento teórico poderia dar suporte a tantas resistências? A leitura de Karl Marx (1989) pode ajudar a compreender esse ponto, questionando a validade de uma formação técnica, seus pressupostos e implicações.





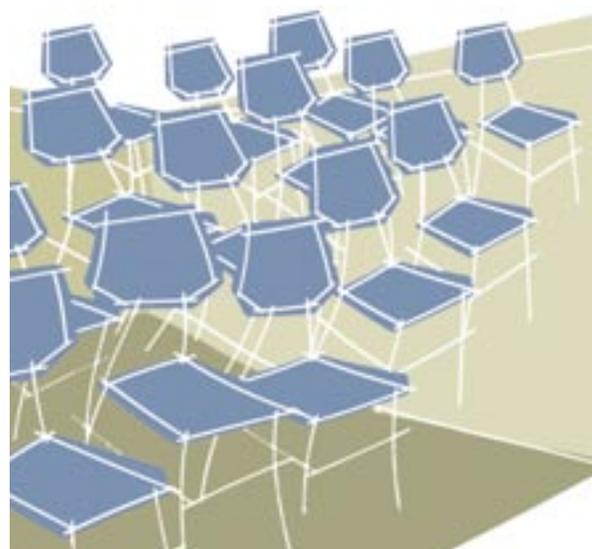
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A ESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHADOR

Para Marx, uma das implicações da formação profissional é a especialização do trabalhador e esta é uma consequência, pode-se afirmar, da instauração da sociedade capitalista.

Como Marx destaca, a especialização do trabalhador tem a ver com a lógica do capital, cujo objetivo é a acumulação. Mas, para que essa acumulação se efetue, é preciso explorar a força de trabalho, que se subordina completamente aos capitalistas. Assim, a disponibilidade de força de trabalho a ser explorada mantém relação estreita com a acumulação de capital. A esse respeito, Marx (1989, p. 714) esclarece que “a força de trabalho tem de incorporar-se continuamente ao capital como meio de expandi-lo, não pode livrar-se dele. Sua escravização ao capital se dissimula apenas com a mudança dos capitalistas a que se vende, e sua reprodução constitui, na realidade, um fator de reprodução do próprio capital. Acumular capital é portanto aumentar o proletariado”.

Marx ainda destaca que na relação proletariado-capitalista não existem compromissos do segundo com o primeiro para além do pagamento de salário, pois o proletariado, entendido economicamente como o assalariado que produz e expande o capital, é lançado à rua logo que se torna supérfluo às necessidades de expansão do capital. Nesse momento, o que fazer com o proletariado especializado?

No processo de acumulação primitiva, segundo Marx (1989, p. 854), “a população rural, expropriada e expulsa de suas terras, compelida à vagabundagem, foi enquadrada na disciplina exigida pelo sistema de trabalho assalariado, por meio de um grotesco terrorismo legalizado que empregava o açoite, o ferro em brasa e a tortura”. Mas hoje, quando não há mais o que expropriar, a não ser cada vez mais a força de traba-



lho, pela intensidade de trabalho imposta, pode-se afirmar que a especialização repõe esse papel, ao segregar o homem, impedindo-o de ter acesso a uma formação ampla, contribuindo, assim, para a consolidação do capitalismo, porque o subordina às leis da produção, reproduzindo e renovando, assim, as estratégias de manutenção e fortalecimento do capitalismo, dispensando o uso da violência e da força empregada no passado.

Não basta que haja, de um lado, condições de trabalho sob a forma de capital e, do outro, seres humanos que nada têm para vender além de sua força de trabalho. Tampouco basta forçá-los a se venderem livremente. Ao progredir a produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que, por educação, tradição e costume, aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo de produção capitalista, em seu pleno desenvolvimento, quebra toda resistência, a produção contínua de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da procura de trabalho e, portanto, o salário em harmonia com as necessidades de expansão do capital, e a coação surda das relações econômicas consolida o domínio do capitalista sobre o trabalhador. Ainda se empregará a violência direta, à margem das leis econômicas, mas, doravante apenas em caráter excepcional. Para a marcha ordinária das coisas, basta deixar o trabalhador entregue às “leis naturais da produção”, isto é, à sua dependência do capital, a qual decorre das próprias

condições de produção, e é assegurada e perpetuada por essas condições (Marx, 1989, p. 854).

Pode-se afirmar que a especificação do trabalhador está, portanto, no cerne da formação capitalista, porque, para transformar-se em homens livres, ou seja, sem vínculos com a propriedade e com a servidão, mas também para não cair na vadiagem, impunha-se a necessidade de uma formação específica, restrita à realização de atividades específicas, que não permitisse a análise crítica de sua condição no mundo, nem pleiteasse a alteração do *status quo* estabelecido.

Desse modo, a proposta de investimento na formação técnica, como fora feito na Lei nº 5.692/71, não poderia ser aceita sem uma série de ressalvas, críticas e oposições. Muitos foram os que se manifestaram contrários a esse tipo de formação e não se calaram diante das novas deliberações.

Para este trabalho, no entanto, um tipo de crítica à Lei 5.692/71 merece destaque, devido ao objeto investigado, ou seja, as críticas relativas à formação para o magistério que alterou a condição da escola normal, transformando a formação para o magistério em uma habilitação, como tantas outras, em nível de 2º grau.

A REPERCUSSÃO DA LEI 5.692/71 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Warde (1986, p. 77), ao analisar as condições da formação docente na década de 1970, afirma que, nessa década, “decreceu gritantemente a procura pela habilitação ao magistério” e isso não só em São Paulo. Para a autora, em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, a formação normal foi profundamente afetada pela profissionalização compulsória, e a antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e no seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente. Ao invés

de corrigir a mentalidade escolanovista que grassava naquelas escolas; ao invés de contribuir para a sua adequação às novas condições da escola primária, complexificada quanto à clientela e ao funcionamento, a habilitação ao magistério não corrigiu essas e outras distorções mas, ao contrário, criou novas (Warde, 1986, p. 77).

Tanuri (2000), ao analisar esse momento, afirma que, com a Lei 5.692/71, a escola normal foi afetada ao passar a fazer parte do quadro da profissionalização obrigatória adotada para o 2º grau. Com isso, ela foi transformada em uma das habilitações desse nível de ensino, tendo sido abolida, de vez, a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. “Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de ‘escola’ e, mesmo, de ‘curso’, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de 2º grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)” (Tanuri, 2000, p. 80).

É bom lembrar, como faz Tanuri (2000), que em 1961, com a Lei 4.024, de 20 de dezembro, a escola normal manteve o nível dual, com escolas normais de nível ginásial, com quatro séries no mínimo, e as de nível colegial, com três séries no mínimo. Mas, na década de 1960, segundo essa autora, havia uma preocupação maior em elevar o nível de formação do professor, para o que se passou a introduzir disciplinas de formação geral nos cursos de pedagogia.

Em São Paulo, segundo Tanuri (2000), durante a década de 1960 a escola normal fez parte das preocupações do Executivo, ao instituir medidas que controlassem o crescimento desenfreado das instituições formadoras de professores. Entre essas medidas, esteve a unificação dos dois primeiros anos do curso secundário e normal, passando a terceira série a ser organizada em áreas (artes, ciências administrativas, ciências humanas, ciências físicas e biológicas, letras e educação), estando somente a quarta série dedicada exclusivamente às disciplinas profissionalizantes da educação. Com essas medidas, elevava-se, portanto, a duração dos estudos para o preparo do professor e destacava-se a preocupação em

sustar o crescimento da procura pelo curso normal bem como a expansão desordenada de sua rede de escolas, com conseqüente deterioração do nível e da qualidade do ensino. Pretendia-se ainda resolver o problema da opção precoce e fornecer uma sólida cultura geral que aumentasse a maturidade e o discernimento para o estudo das ciências humanas e pedagógicas.

No entanto, a partir de 1971, segundo afirma Warde (1986), a formação docente foi descaracterizada. Essa autora argumenta ainda que estudos realizados em vários estados apontavam que, assim como em São Paulo, a partir de então, a habilitação para o magistério não formava “nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar as técnicas de escrita, leitura e cálculo” (Warde, 1986, p. 77), e também que com o desaparecimento das escolas normais e surgimento da habilitação ao magistério, muitas escolas normais particulares, leigas e confessionais, que portavam uma tradição de bom ensino, fecharam suas portas; escolas normais públicas se descaracterizaram como tal. Um grande espaço foi preenchido por escolas particulares, mercantis, que literalmente vendem seus diplomas em cursos de fim de semana (Warde, 1986, p. 78).

Segundo Warde (1986), a partir de 1971, com a descaracterização dos cursos normais, a qualidade da formação dos professores decaiu de tal modo que passou a não haver diferenças entre os professores diplomados e os leigos quanto às condições técnicas para assumir uma classe de primeira série.

Tanuri (2000) é concorde com a análise de Warde (1986) ao afirmar que inúmeros trabalhos são unânimes em apontar o “esvaziamento”, a “desmontagem”, a “desestruturação”, a “perda de identidade” ou a “descaracterização” sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais (Tanuri, 2000, p. 81).

Essa autora ainda informa que outras críticas que foram feitas acerca da chamada HEM, a saber: dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; desprestígio social do curso e sua inconsistência em matéria de conteúdo; inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a necessidade de assumirem várias disciplinas; insuficiência e inadequação dos livros didáticos; problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino (Tanuri, 2000, p. 82). E, especialmente no que se refere à disciplina Prática de Ensino, as acusações, segundo essa autora, dão conta de que, em vez de atuar como integradora dos demais saberes, restringia-se a estágios de observação e não de práticas efetivas, a fim de um cumprimento somente formal.

Além disso, Warde (1986) acrescenta que, a partir de 1969, com a reformulação que tornou o curso de pedagogia compatível com a Reforma Universitária e com a reestruturação da escola de 1º e 2º graus, passou-se a permitir o acesso a esse curso não só aos egressos das escolas normais, mas aos estudantes dos mais diversos níveis de ensino. A isso era acrescida a exigência de que, para ser professor na escola de 1º e 2º graus, era preciso ter graduação em pedagogia. Para essa pesquisadora, tais reformulações contribuíram para o incremento tecnicista da formação do professor, pois não só se destinava a essa função, mas a funções administrativas, o que, como conseqüência, causava a perda do foco na formação de educadores de fato.

No entanto, Tanuri (2000) explica que a introdução de disciplinas técnicas nos cursos de formação de professores, até chegar à exacerbação do tecnicismo apontado por Warde (1986), decorreu de um processo de transição que já vinha de anos anteriores, quando foi conferida aos conselhos estaduais a atribuição de fixar disciplinas complementares e arrolar optativas a serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino, pois, com isso, abriu-se já o precedente

para serem introduzidas disciplinas de formação técnico-pedagógica nos currículos das escolas normais, o que ocasionou o aparecimento de disciplinas novas em alguns currículos, como administração e organização escolar. Mas, pela análise de Warde (1986), percebe-se que, pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1^o e 2^o graus nº 5.692, de 1971, a passagem da formação de professores das escolas normais para os cursos de magistério representou um declínio na qualidade da formação desses profissionais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A diminuição da qualidade de formação de professores, o investimento na formação técnica, o estreitamento da formação geral, como se verificou pelos apontamentos de Marx (1989), não podem ser analisados de forma dissociada das imposições do capital, cujo objetivo é focar o emprego da força de trabalho apenas na execução de certas ações, sem questionar a exploração capitalista.

Esse aspecto aponta, portanto, para as resistências com que foi recebida a Lei 5.692/71. A isso deve ser somado o fato de essa lei ter sido instituída em um momento de exceção, ou seja, sob o controle rígido e virulento do regime militar.

Além disso, ao se verificar o uso pelos representantes do governo do argumento de que a formação técnica seria uma resposta à demanda do progresso material, valeria questionar a quem serviria esse progresso. Certamente não seria aos profissionais que, de posse de uma formação estreita, limitada, não teriam condições de fazer tais questionamentos, pois a única possibilidade conferida a eles, a única opção que lhes restava era vender a força de trabalho, cada vez mais cedo, a baixo custo e, quando se tornassem supérfluos e, assim, atirados à rua, não teriam alternativa além de baratear o valor da força de trabalho excedente.

Desse modo, o argumento do ministro da Educação e Cultura, o sr. Jarbas Gonçalves Passarinho, ao defender que a formação técnica, ainda no 2^o grau, seria uma demonstração de compromisso com o desenvolvimento e ao defender a terminalidade já no final do 2^o grau, estava, portanto, apontando para o fim das possibilidades de mudança, de alteração das condições de exploração do trabalhador, porque a ele só restaria submeter-se à exploração capitalista cada vez mais cedo, sem poder pensar em condições diferentes de vida. Nesse sentido, se ao jovem estudante a opção seria submeter-se ao mundo do trabalho, a revolução que se estaria colocando em curso não seria a da mudança para melhoria das condições de vida da maioria da população, mas em prol dos interesses capitalistas.

BIBLIOGRAFIA

- MARX, Karl. *O Capital. Crítica da Economia Política*. 13^a ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.
- MÉDICI, Emílio G. "mensagem do Senhor Presidente da República ao Congresso Nacional", in *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 28 de setembro de 1971, p. 6.
- PASSARINHO, Jarbas. "Exposição de Motivos do Senhor Ministro da Educação e Cultura", in *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 28 de setembro de 1971, pp. 6-9.
- TANURI, Leonor Maria. "História da Formação de Professores", in *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, mai.-jun.-jul.-ago./2000, pp. 61-88.
- WARDE, Mirian Jorge. "A Formação do Magistério e Outras Questões", in Guiomar N. Mello et al. *Educação e Transição Democrática*. 4^a ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, pp. 73-91.