

## A LEI 5692/71 E OS IMPACTOS SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

*Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto<sup>1</sup>*

### RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é refletir sobre os impactos da Lei 5692/71, também conhecida como reforma de 1º e 2º graus, sobre a educação básica brasileira. Além disso, buscamos perceber quais os principais prejuízos desse “projeto” educacional empreendido pelo regime militar brasileiro. As discussões aqui apresentadas são parte de uma pesquisa maior, ainda em desenvolvimento, que visa perceber a influência de anos de autoritarismo sobre as práticas pedagógicas daquele período e como elas ainda refletem nas salas de aula na contemporaneidade. Nesse momento, foi feito um levantamento bibliográfico e a análise da legislação em questão. Para nos subsidiar nas discussões sobre o fazer historiográfico optamos por utilizar as contribuições de Jacques Le Goff. E para pensarmos sobre a atuação no campo da História da Educação fizemos uso das concepções de Maria Helena C. Bastos.

**Palavras-chave:** História da Educação; Regime Militar; Lei 5692/71.

### INTRODUÇÃO

Diante das inúmeras reflexões que vêm sendo feitas nesse ano, que marca os cinquenta anos do golpe militar no Brasil, aproveitamos para pensar os efeitos desse acontecimento político e, sobretudo da lei 5692/71, para a educação brasileira. O objetivo desse trabalho é refletir sobre os impactos dessa legislação sobre a educação brasileira e quais os principais prejuízos desse “projeto” educacional.

É importante destacar que não buscamos resgatar ou trazer os fatos do passado tal qual aconteceram. Isso porque, entendemos que a História trabalha com fragmentos do passado e os utiliza, de forma crítica, numa tentativa de compreender, de dar sentido a uma determinada realidade, numa época específica, partindo de inquietudes e anseios do presente, como percebemos na fala de Jacques Le Goff:

A história recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função das suas necessidades atuais. É em função da vida que ela interroga a morte. Organizar o passado em função do presente: assim se poderia definir a função social da história' (LE GOFF, 1999, p.438).

No caso deste trabalho especificamente, o que motiva pensar as mudanças ocorridas na educação a partir da reforma educacional de 1971 é a busca por um questionamento mais amplo: o que faz com que nossos alunos tenham, até hoje, grandes dificuldades para criticar, questionar, quebrar com as formas tradicionais? Nesse sentido, este artigo é parte de um

---

<sup>1</sup> SEMEC/Parnamirim - Faculdade Maurício de Nassau

projeto maior que visa perceber uma relação entre os anos de autoritarismo no Brasil e a construção de uma escola acrítica, que mesmo na contemporaneidade ainda não consegue, muitas vezes, romper com o tradicional e formar para a cidadania.

Estando a pesquisa em fase inicial de desenvolvimento, optamos por trabalhar aqui com um levantamento bibliográfico, que nos aponta, nos dá pistas sobre os impactos sofridos na educação brasileira a partir da lei 5692/71. Por tratar da educação e estar focada num determinado período histórico, situamos esta produção no campo da História da Educação, considerando todos os desafios de se produzir nessa área, conforme nos mostra Bastos:

A escrita da História da Educação e seus usos representa um desafio que permite avançar a ação educativa e a enfrentar questões do presente, da memória e dos “lugares” de produção socioculturais. (BASTOS, 2011, p. 427).

Para que possamos compreender melhor os impactos da lei 5692/71, também conhecida como reforma do ensino de 1º e 2º graus, é importante contextualizar o cenário que permitiu a criação de tal legislação. Em 1964, em meio à crescente “ameaça comunista”, com o exemplo de Cuba e da guerra fria entre Estados Unidos e União Soviética, setores conservadores da sociedade brasileira, como alas da Igreja Católica, parte da classe média e das Forças Armadas, com apoio norte-americano impuseram um golpe de Estado em nosso país. Esse momento já vinha sendo adiado desde os anos 1950 e agora, com as reformas de base do então presidente João Goulart, era posto o cenário perfeito para uma intervenção militar, sob a justificativa de combate ao comunismo e manutenção da ordem.

Com o golpe militar de 1964, todos os setores da sociedade brasileira foram diretamente afetados e a educação não tardaria a sê-lo também. Desde o início, havia a expectativa de criação, aliás, retorno, de disciplinas voltadas ao civismo. Digo retorno, visto que estas já haviam existido num passado não muito distante, durante a década de 1930 e 1940 com o Estado Novo e extintas com o seu fim como nos mostra Luiz Antônio Cunha: “A derrubada do Estado Novo, em 1945, e a nova Constituição, promulgada em 1946, aboliram a educação moral e cívica...” (CUNHA, L. A; GÓES, M., 1999, p.73).

Diante desse anseio, já em 1966 o então general Castelo Branco estabeleceu um decreto lei orientando o Ministério da Educação a motivar o ensino de tal disciplina e ainda estabeleceu seu objetivo principal, como vemos a seguir:

Em março de 1966, apesar da resistência, um decreto de Castelo Branco determinou que o Ministério da Educação estimulasse, em todo o país, a educação cívica.(...) O papel da nova disciplina seria preencher o “vácuo ideológico” deixado na mente dos

jovens, para que não fosse preenchido pelas “insinuações materialistas e esquerdistas (CUNHA, L. A; GÓES, M., 1999, p.73 - 74)

Mas, conforme veremos adiante, não foi suficiente apenas motivar o desenvolvimento da disciplina, visto que sua implementação ficava a cargo de professores e diretores, que, na maioria das vezes, não fizeram questão de pô-la em prática. Diante disso, novo decreto foi lançado, o nº 869, e dessa vez não sugeria, do contrário, impunha a criação da disciplina educação moral e cívica.

(...) baixado o AI-5 em dezembro de 1968 e deposto o vice-presidente Pedro Aleixo, em setembro do ano seguinte a Junta Militar que ocupou a Presidência da República deixou um decreto-lei (nº 869) resultante de um grupo de trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, determinando que a disciplina educação moral e cívica deveria, obrigatoriamente, integrar os currículos escolares de todos os graus e modalidade do sistema de ensino do país. (...) Seria ministrada do curso primário ao superior, inclusive na pós-graduação. No ensino superior, ela seria mascarada de Estudos de Problemas Brasileiros. (CUNHA, L. A; GÓES, M., 1999, p. 75)

Como é possível perceber, desde o início do Regime Militar houve uma preocupação com a educação (ou doutrinação) brasileira, tanto em nível de educação básica, como superior. Porém, no que se refere à educação básica, os maiores comprometimentos ainda estavam por vir.

Em 1971, no auge do recrudescimento do regime, sob o governo do general Emílio Garrastazu Médici e acessoria do seu ministro da educação Jarbas Passarinho, fora criada a lei 5692/71. Anteriormente, tivemos a reforma universitária em 1968 e uma série de decretos voltados para a educação básica.

Desde o início, ficava clara a parceria firmada entre o governo brasileiro e a proposta educacional norte-americana, aliás, segundo Marilena Chauí, a lei 5692/71 foi fruto dessa aliança, que surgiu anos atrás a partir dos acordos Mec-Usaid, como vemos a seguir:

A reforma do ensino no Brasil liga-se a um projeto: o do esquecido Mec-Usaid. A proposta de reforma educacional não nasceu autodeterminada pelo país, veio sugerida do exterior. E o projeto Mec-Usaid assentava-se em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança e educação e comunidade. (CHAUÍ, apud, PILETTI, N.; PILETTI, C., 2008, p. 213).

Em contraste à LDB de 1961, que passou treze anos para ser aprovada, a lei 5692/71 foi rapidamente votada e aprovada pelo Congresso, sem qualquer discussão com a sociedade, com os educadores ou com os estudantes, conforme aponta Piletti:

A sessão conjunta do Congresso Nacional que aprovou a reforma durou apenas duas horas e meia e discursaram somente quatro deputados. Que diferença em relação à Lei nº 4024/61, que por treze anos foi discutida pelo Congresso e pela sociedade! (PILETTI)

## 1. A PROFISSIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA.

A partir da reforma educacional de 1971, o ensino primário, que tinha duração de quatro a seis anos, e o ginásio foram unificados, passando a se chamar 1º grau. Nessa etapa o foco era a formação geral, não havia orientação obrigatória para a formação profissional. Esta ficaria voltada para o ensino de 2º grau, que agora tinha duração de três a quatro anos e passara a ser obrigatoriamente profissionalizante. Tais medidas estavam coerentes com o projeto desenvolvimentista do governo naquele período. Pensando nas necessidades do mercado o governo constrói equipes que deveriam colocar em prática esse projeto educacional, como vemos a seguir na fala de Ramos:

No período que se inicia com o golpe civil-militar de 1964, observamos predominar a preocupação com o atendimento, pelo ensino, das demandas criadas pelas transformações do sistema econômico. Motivado pela perspectiva do “milagre econômico” e pelo projeto “Brasil como potência emergente”, num quadro de concentração de capital, internacionalização da economia e contenção de salários, especialmente a formação técnica assumiu um importante papel no campo das mediações da prática educativa. Em 1965 é criada a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem) no âmbito do Ministério da Educação. Sua existência é paralela ao Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), desenvolvido pelo Ministério do Trabalho. (RAMOS, 2011, p. 232)

O caráter obrigatório da profissionalização do 2º grau estava em plena consonância com o perfil e com os objetivos do regime militar. A começar por ser imposto a todos. Ao estudante já não cabia escolher, optar pela formação geral ou pela profissionalização. Mesmo os que desejassem fazer vestibular deveriam passar pelo ensino técnico, podendo somente escolher entre cursar em três anos e ser auxiliar técnico, ou em quatro e ser técnico.

Além disso, a profissionalização compulsória demonstrava a visão do governo em relação à educação, concebendo-a de forma diretamente vinculada à produção capitalista:

A Lei n. 5.692, de 11/08/1971, colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital. (RAMOS, 2011, p. 233)

Como toda imposição, esta também instigaria a imaginação dos insatisfeitos em buscar formas de burlar a lei. E não tardou para que isso ocorresse. Não somente por não concordar, mas também por não disporem de recursos materiais e humanos necessários para o desenvolvimento de um curso técnico, várias escolas passaram a “maquiar” seus supostos cursos profissionalizantes.

(...) o sistema educacional brasileiro não seria capaz de implantar, mesmo gradualmente, uma transformação desse tipo, por absoluta falta de recursos humanos e materiais. Ademais, veriam não ser possível para as escolas oferecerem habilitações profissionais conforme as mudanças da economia na região onde se localizavam. (...) As escolas particulares, ciosas dos interesses imediatos de sua clientela, inventaram a profissionalização do faz-de-conta; já que seus alunos estavam interessados mesmo era no curso superior, fantasiavam de “curso técnico de análises clínicas” o currículo das turmas orientadas para o vestibular de medicina; “tradutor-intérprete”, para os de letras; “mecânica”, para os de engenharia, e outras “soluções” dessa ordem. (CUNHA, L. A; GÓES, M., 1999, p. 67)

Muitos foram os absurdos surgidos nesse período para dar conta do ensino profissionalizante, conforme nos aponta Marilena Chauí:

É corriqueiro que dentistas ou advogados ministrem curso para formar ‘office-boys’ em regiões onde a oferta de trabalho se concentra em tarefas agrícolas ou em pequenas indústrias do tipo olaria. Ou que o radioamador local dê aulas de eletrônica e, na falta de instrumentos, limite-se a mostrar gravuras aos alunos. (CHAUI, apud, PILETTI, N.; PILETTI, C., 2008, p. 213)

Com aquele modelo de educação profissional os generais militares buscavam a formação de mão-de-obra executora (não criadora) para o mercado de trabalho, fazendo com que o país avançasse do ponto de vista tecnológico, e resolvesse o problema do desemprego. No entanto, o resultado foi justamente o contrário.

No que se refere ao balanço feito acerca da educação profissionalizante a partir da lei 5692/71, Luiz A. Cunha afirmou que “Voltamos ao ponto de partida piores do que estávamos. As escolas públicas de 2º grau foram desorganizadas, seus currículos transformaram-se num amontoado de disciplinas (...)” (CUNHA, L. A; GÓES, M., 1999, p.71).

## **2. AS LICENCIATURAS CURTAS E A (DE) FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Além de todos os problemas surgidos a partir do ensino profissional compulsório, outro ponto bastante criticado da reforma educacional de 1971 refere-se às licenciaturas curtas. Essas licenciaturas seriam cursos de nível superior de curta duração, que formariam

professores de núcleos de ensino, como Estudos Sociais, para atuarem em regiões com ausência de profissionais qualificados, conforme vemos no artigo a seguir:

Art. 30 Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: (...) b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração. ((BRASIL, **Lei 5692/71**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 23 de abril 2014.)

No entanto, o que deveria ser uma solução provisória, pontual e para regiões distantes, teve efeito contrário, conforme nos aponta Chauí:

1) A licenciatura curta tende a tornar-se definitiva e a substituir a licenciatura longa;  
2) o maior êxito numérico e financeiro dos cursos de formação de professores em Estudos Sociais (licenciatura curta) foi nos grandes centros urbanos do centro-sul, sobretudo São Paulo. (CHAUÍ, apud, PILETTI, N.; PILETTI, C., 2008, p. 214)

Assim, a lei 5692/71 garantiu a ampliação da formação de nível superior de baixa qualidade, habilitando para o magistério, profissionais com visões gerais sobre diversos temas e sem a bagagem necessária para a consolidação de uma educação de qualidade, crítica e ativa. Se pararmos para pensar, veremos que isso está em harmonia com o projeto de um governo que visava a implementação de disciplinas como Educação moral e cívica e que almejava a construção, ou manutenção, de uma população dócil, disciplinada e defensora do civismo e do patriotismo cegos. Como já apontava Marilena Chauí, um professor curto é: “curto em todos os sentidos: formado em tempo curto, a curto preço para a escola (mas alto para o estudante), intelectualmente curto.” (CHAUÍ, apud, PILETTI, N.; PILETTI, C., 2008, p. 214).

Mas para aquelas regiões que não tivessem se quer esses professores “encurtados”, havia ainda outras alternativas legais. Uma delas permitia que profissionais de outras áreas atuassem enquanto professores:

Art. 78 Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação. ((BRASIL, **Lei 5692/71**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 23 abril 2014.)

Outra alternativa legal era permitir que pessoas leigas, até mesmo com formação a nível de 1º grau, recebessem cursos intensivos e ensinassem em turmas de 1º grau<sup>2</sup>, o que demonstra o caráter de total desqualificação dos professores e o conseqüente fracasso educacional.

### **3. A CRIAÇÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DO ENSINO NÃO CRÍTICO**

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, o governo militar explicitava sua visão de educação, de professor, de aluno: “A reforma de 1971 vem inovar as formas de controle e centralização do ensino.” (FONSECA, p. 54, 2006). Seguindo essa lógica, cabia ao professor executar os planejamentos, orientações e diretrizes pré-estabelecidas e ao aluno cabia aprender, sem refletir, sem questionar. Seria isso possível?

E, diante dessas concepções de escola, professor e aluno, que é criada a área de ensino, ou disciplina a depender da particularidade do nível de ensino, intitulada Estudos Sociais.

Os Estudos Sociais absorveu a História, a Geografia elementos “de outras ciências humanas e disciplinas normativas, como OSPB e EMC”. (FONSECA, 2006, p. 56).

A forma como essa área foi estabelecida e posta em prática foi diferente a depender da concepção de cada estado. Se observarmos no caso de Minas Gerais, conforme aponta Fonseca, ela se constituiu enquanto disciplina (Integração Social), que envolvia conceitos de História, Geografia e Orientação Moral e Cívica, de 1ª a 4ª série. De 5ª a 8ª série, era uma área do conhecimento que envolvia as disciplinas de História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil e Orientação Moral e Cívica. Já no caso de São Paulo, por exemplo, a fusão de conteúdos das diversas disciplinas ocorre em todas as séries.

O que podemos perceber é que a criação de Estudos Sociais, seja como área ou como disciplina, tinha como objetivos centrais: anular as especificidades de cada área do conhecimento, promover a falta de reflexão por parte de alunos e professores e ainda propiciar o desenvolvimento de análises superficiais acerca dos problemas sociais, políticos e econômicos do Brasil, formando para o patriotismo e o civismo cegos.

A partir dessa proposta de ensino:

---

<sup>2</sup> Tal informação está presente no art. 77, parágrafo único, alíneas a e b, da lei 5692/71.

(...) o governo (...) detém a função planejadora e os professores vão paulatinamente sendo desapropriados de sua função criadora.” O Estado “retira daquele profissional a função de pensar. (...) O ato pedagógico de conhecer se resume, desta forma, a reproduzir, copiar, verbalizar, memorizar mecanicamente e acumular informações. (FONSECA, 2006, p. 63).

A escola de 1º grau era vista como mera reprodutora de conhecimentos. Na divisão dos conteúdos há a fragmentação destes, perdendo a noção de totalidade, que é a lógica da nossa sociedade do consumo. O aluno não estabelece relações e isso não favorece o senso crítico, nem a percepção do homem enquanto agente de transformação.

Os homens – aspectos humanos – são tratados ora em termos de “população”, “elemento” da paisagem cuja variação traz conseqüências para o ambiente, para como membros da “comunidade”.(FONSECA, p. 67, 2006).

Os professores, conforme vimos anteriormente, pouco qualificados em virtude de suas formações “encurtadas”, na maioria das vezes, reproduziam o programa encaminhado pelas Secretarias de Educação que no âmbito do ensino de História promoviam:

O culto aos sujeitos históricos e a glorificação de suas ações constituem parte relevante do conteúdo de história nos programas de ensino (...) Muitas escolas, nesse período, exigiam um caderno especial de datas cívicas, onde os alunos prestavam sua homenagem aos heróis (FONSECA, 2006, p. 69).

Esse culto não é uma inovação da ditadura, já vinha sendo prestado desde o século XIX, embora tenha tomado novo fôlego e importância. Era uma tentativa de uniformizar o passado através de uma história oficial.

No que se refere à manipulação dos conteúdos, o maior problema ocorria nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois a formação desses professores (polivalentes) também era rápida, a nível de 2º grau e pouco reflexiva, fazendo com que eles aceitassem mais facilmente roteiros e programas pré-estabelecidos.

A História e a Geografia passam a ser vistas como disciplinas secundárias e dispensáveis. E o trabalho do professor era mecanicista, repetitivo, fragmentado e simplificador, o que impedia a construção de importantes conceitos históricos.

Nessa perspectiva de ensino, sobretudo ensino de História, de acordo com Selva Guimarães Fonseca, os portugueses, por exemplo, eram vistos como os civilizados, aqueles que coordenaram o processo civilizatório do país. A indústria era vista como o progresso e associada ao europeu. Os principais conceitos abordados, sem qualquer criticidade, eram os seguintes: constituição, nação, pátria, patriotismo e povo.

O objetivo era a uniformização do nosso passado e a conseqüente uniformização da população, cada um na sua devida classe social, em perfeita harmonia, numa organização quase de castas. Com isso, nós tínhamos: a civilização, o progresso, a República, a indústria, a unidade nacional e o conseqüente equilíbrio mundial, tão almejado por nações como os Estados Unidos, tendo este enquanto líder de toda essa ordem.

É possível notar, à luz das reflexões de Fonseca, que o regime militar buscava construir uma História homogênea, unificadora e acrítica:

Dessa forma, através dos programas de ensino, dos livros didáticos, uma única imagem de história impõe-se ao silêncio da criança frágil e pobre do terceiro mundo. Não apenas sua voz é silenciada como sua história é excluída, o seu tempo presente e o seu passado separados; é uma construção “homogênea” evolutiva, logo o seu ritmo não lhe pertence. (FONSECA, p. 83, 2006).

O sujeito não agia, apenas recebia a influência de um passado, de um presente e provavelmente de um futuro que já lhes estavam postos, portanto, não adianta, nem era necessária, a contestação da ordem vigente.

#### **4. O INCENTIVO À REDE PRIVADA DE EDUCAÇÃO E A TRANSFERÊNCIA DA RESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO PARA AS EMPRESAS**

Durante o regime militar, e com mais ênfase a partir de 1971, houve um crescente incentivo à rede de educação privada. Isso é evidenciado ao observarmos várias passagens da referida legislação. No artigo 56, por exemplo, a União torna-se responsável por garantir recursos para o programa de bolsas de estudo e os estados e municípios deveriam complementar tais recursos. Ou seja, ao invés de criar e ampliar o acesso à rede pública de educação, o governo optava por repassar recursos para a iniciativa privada.

Além disso, o artigo 63 possibilitava que ao longo do tempo as bolsas gratuitas de 2º grau fossem substituídas por bolsas sujeitas à restituição, em espécie ou através de trabalho, o que restringiria o acesso ao invés de ampliá-lo:

Art. 63 A gratuidade da escola oficial e as bolsas de estudo oferecidas pelo Poder Público serão progressivamente substituídas, no ensino de 2º grau, pela concessão de bolsas sujeitas à restituição.

Parágrafo único. A restituição de que trata este artigo poderá fazer-se em espécie ou em serviços profissionais, na forma de que a lei determinar. (BRASIL, **Lei 5692/71**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 23 abril 2014.)

Além do incentivo à iniciativa privada de ensino, a legislação também previa a transferência da responsabilidade da educação de 1º grau para as empresas, visto que de acordo com a redação do artigo 47, elas eram obrigadas a manter ensino de 1º grau para seus empregados e para os filhos destes, podendo isso ser feito através de salário-educação.

Art. 47 As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei. (BRASIL, **Lei 5692/71**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 23 abril 2014.)

A todo tempo a legislação foi deixando espaços abertos que permitiam a falta de compromisso com a ampliação da rede pública de educação e o incentivo ao desenvolvimento da iniciativa privada, o que não era nenhuma surpresa, pois como vimos desde o início, esse governo era parceiro dos Estados Unidos e compartilhava suas ideias desenvolvimentistas, sem uma preocupação maior com a distribuição de renda, com uma educação crítica ou com um pensamento libertador daqueles que eram oprimidos pela sociedade do capital.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer das discussões aqui traçadas nossa intenção não era esgotar o tema ou estabelecer conclusões definitivas. Do contrário, a proposta deste trabalho é iniciar um movimento de reflexão e possibilitar uma discussão acerca dos impactos sofridos pela educação brasileira a partir do golpe civil-militar e, sobretudo, a partir da Lei 5692/71.

O debate aqui proposto é apenas parte de um campo de pesquisa maior que busca compreender o porquê da nossa dificuldade em construir um ensino mais crítico, mais questionador e menos conteudista. Será que já superamos as marcas deixadas por mais de vinte anos de autoritarismo? Não cabe a nós responder a essa questão. Mas certamente nos cabe sentir certo incômodo com tal possibilidade.

Este ensaio, mesmo diante das limitações de uma pesquisa em andamento, buscou contribuir para a reflexão da nossa prática, nos percebendo enquanto sujeitos históricos e considerando as influências do nosso passado político e educacional recente para a nossa práxis na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Lei 5692/71. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 23 de abril 2014.
- CHAUÍ, Marilena. **Lei 5692, Ciências Humanas e ensino profissionalizante**. In: PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História da Educação*. São Paulo: editora Ática, 2008.
- FONSECA, S.G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2006.
- GÓES, M. ; CUNHA, L. A. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1999.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: editora Ática, 2008
- RAMOS, Marise Nogueira. **O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.) *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2011.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2011.