

**Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar)
Campus de São Carlos/SP
Mestrado em Educação**

THAIS DE BIAGI VIANA

**PRODUÇÃO INTELECTUAL SOBRE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DITATORIAL:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE TEXTOS PUBLICADOS NA SCIELO.**

**São Carlos
2017**

THAIS DE BIAGI VIANA

**PRODUÇÃO INTELECTUAL SOBRE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DITATORIAL:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE TEXTOS PUBLICADOS NA SCIELO.**

DISSERTAÇÃO de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus de São Carlos/SP, como requisito para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: “História, Filosofia e Sociologia da Educação”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ester Buffa.

**São Carlos-SP
2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Thaís de Biagi Viana, realizada em 03/03/2017:

Profa. Dra. Ester Buffa
UFSCar

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva
UFSCar

Prof. Dr. Paulo Eduardo Teixeira
UNESP

VIANA, Thaís de Biagi. *Produção intelectual sobre educação no período ditatorial: uma análise a partir de textos publicados na SCIELO*. 96 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.

RESUMO:

Esta pesquisa teve por objetivo geral possibilitar um mapeamento dos textos sobre educação no período da ditadura civil-militar, publicados na base de dados SCIELO, no período que abrange de 1985 a 2016, datas de publicação do primeiro e do último texto localizado. Os procedimentos metodológicos foram realizados mediante abordagem bibliométrica, centrada em pesquisa documental, com caráter descritivo e exploratório. Com apoio de bibliografia especializada, os dados obtidos foram analisados e apresentados com o objetivo de possibilitar a identificação dos seguintes aspectos: distribuição geográfica e institucional dos periódicos localizados; autores recorrentes; origem institucional dos autores e suas respectivas participações em grupos de pesquisa; temáticas abordadas nos textos; e quais aspectos foram abordados nos textos que compõe o eixo temático “política educacional”. Compreende-se que os resultados da pesquisa possibilitarão contribuições à História da Educação, pois além do resgate histórico e do mapeamento do conhecimento que vem sendo produzido a respeito de uma temática extremamente relevante ao campo educacional, permite a interlocução com as atuais condições educacionais, tais como: arrocho salarial, má estruturação de cursos de formação docente, estreita vinculação entre educação e mercado de trabalho, fundamentos da gestão escolar, valorização de iniciativas privadas, etc.

Palavras-chave: Política educacional. Ditadura civil-militar. SCIELO.

ABSTRACT

This research had as general objective to enable a mapping of texts on education in the period of civil-military dictatorship, published in SCIELO database in the period between 1985 and 2016, publication dates of the first and last text located. The methodological procedures were performed by bibliometric approach, focused on documentary research, with a descriptive and exploratory character. Based on professional literature, the data were analyzed and presented in order to facilitate the identification of the following: geographic and institutional distribution of localized journals; recurrent authors; institutional origin of the authors and their participation in research groups; themes addressed in the texts; and which aspects were addressed in the texts that are included in the thematic axis "educational policy". It is understood that the results of the search will enable contributions to the History of Education, because besides the historical review and mapping of knowledge that is being produced on an extremely relevant theme to the educational field, it allows the dialogue with the current educational conditions, such as wage squeeze, poor structure of teacher training courses, close link between education and the labor market, fundamentals of school management, valuation of private initiatives, etc.

Keywords: Educational Politics. Civil-military dictatorship. SCIELO.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de autores por texto.....	p.22
TABELA 2 - Autores com maior número de publicação por tipo de autoria.....	p.23
TABELA 3 - Distribuição geográfica dos textos publicados.....	p.24
TABELA 4 - Origem institucional dos periódicos.....	p.26
TABELA 5 - Distribuição das instituições de vinculação dos autores por tipo.....	p.28
TABELA 6 - Distribuição dos textos por data de publicação.....	p.36
TABELA 7 - Agrupamento das palavras-chave por temas, segundo os termos do <i>Thesaurus</i> <i>Brased</i>	p.38

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Participação dos autores dos textos em grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq.....p.31

QUADRO 2 – Quantidade de textos de acordo com temáticas abordadas.....p.61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.10
CAPÍTULO 1 - TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO NA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA, DISPONÍVEIS NA BASE DE DADOS SCIELO	p.20
1. Principais resultados da pesquisa	p.21
2. Como se configura a autoria dos textos localizados.....	p.22
3. Distribuição geográfica e institucional dos periódicos que publicam artigos sobre “Educação durante a ditadura civil-militar”	p.23
4. Origem institucional dos autores	p.28
5. Participação de autores em grupos de pesquisa.....	p.29
6. Produção científica sobre “educação no período ditatorial brasileiro” publicada durante o período de 1985 a 2006	p.35
7. Temáticas dos textos sobre “educação no período ditatorial brasileiro”.....	p.36
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA: SÍNTESE HISTÓRICA	p. 39
1. Crise educacional de 1950.....	p.44
2. O golpe civil-militar, interesses empresarias e educação	p.48
3. Investimento de capital financeiro estrangeiro na educação brasileira	p.51
4. Reformas de políticas educacionais e suas implicações.....	p.53
CAPÍTULO 3 - TEMAS DOS TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DITATORIAL BRASILEIRO DISPONÍVEIS NA BASE DE DADOS SCIELO	p.60
1. Textos pertencentes ao eixo temático “Política educacional”.....	p.62
1.1 “A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná”, de Maria Dativa de Salles Gonçalves et. al.....	p.62
1.2 “O arcaico e o moderno no Brasil: variações em torno de uma educação interrompida”, de André Bueno.....	p.65
1.3 “Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar”, de Amarílio Ferreira JR.; e Marisa Bittar.....	p.67
1.4 “O legado educacional do regime militar”, de Demerval Saviani.....	p.69
1.5 “A política educacional do primeiro governo petista de São Carlos-SP (2001-2004)”, de Ana Paula Rodrigues da Silva; e Amarílio Ferreira Júnior	p.73
1.6 “Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer”, de Maria do Carmo Martins.....	p.77
1.7 “Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 – estudo histórico-jurídico comparado do Ensino Secundário”, de Eurize Caldas Pessanha; e Fabiany de Cássia Tavares Silvada.....	p.80
1.8 “As políticas para o livro didático durante a Ditadura militar: a COLTED e a FENAME”, de Juliana Miranda Filgueiras	p.82
2. Síntese reflexiva a partir da análise dos textos.	p.87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.89
REFERÊNCIAS	P.93
BASE DE DADOS CONSULTADA	p.96

AGRADECIMENTOS:

À sagrada medicina e a todas as plantas de poder, em especial à ayahuasca e ao rapé, pelo potencial de cura e autoconhecimento proporcionados.

Aos guias espirituais, por toda proteção, cuidado e desafios que me foram apresentados e a todos do Instituto Xamânico Flor de Lótus, por me auxiliarem nesse processo espiritual, sempre com muita seriedade, carinho e atenção.

À todas as crianças com as quais convivi, em especial àquelas que de diferentes formas me cobriram cotidianamente de amor, carinho e inquietações.

À minha mãe, Sandra Soares de Biagi, que me ensinou a ser forte com os prazeres e dores das divergências.

Ao Lucas Augusto dos Reis Beco, pelo companheirismo, amor e parceria imensuráveis.

Ao meu avô Carlos Soares de Biagi, pelas conversas e conselhos acolhedores e à minha avó, Teresa Soares de Biagi, por sempre me apoiar.

Aos amigos que, perto ou longe, confortaram-me em momentos difíceis e sempre com muito carinho, dispuseram-se a compartilhar angústias, inquietações, alegrias e motivações, em especial à Juliana Laet, Thaís Octaviano, Jhenifer Dias; Márcia Dias; Késia Maximiaon; Mariana Sampaio; e também ao Carlos Henrique e ao Jhefferson Mercadante, entre tantos outros, que independente das condições, permanecerão comigo.

Ao professor Amarílio Ferreira Jr. pelas imprescindíveis contribuições ao desenvolvimento da pesquisa.

Ao professor Paulo Eduardo Teixeira, pela leitura atenciosa e pelas contribuições apresentadas à este trabalho, no exame de qualificação.

À Ester Buffa pelas orientações e por me permitir trilhar os caminhos da autonomia, ainda que muitos tenham sido os tropeços.

À professora Marisa Bittar pela leitura atenciosa do meu projeto de pesquisa e pelos apontamentos que foram imprescindíveis ao desenvolvimento da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que entre novembro de 2015 a fevereiro de 2017, concedeu bolsa para o desenvolvimento da pesquisa que resultou nesta dissertação.

INTRODUÇÃO

A pesquisa de mestrado cujos resultados são apresentados neste texto dissertativo, teve por objetivo principal verificar e analisar criticamente os principais aspectos dos textos sobre educação na ditadura civil-militar, disponíveis na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

O interesse pelo desenvolvimento de pesquisa no âmbito dessa temática é decorrente de questionamentos desenvolvidos ao longo do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília/SP e de recente atuação profissional (desde 2012), na condição de professora da rede de educação do estado de São Paulo.

Ainda hoje, mesmo com o avanço científico no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas históricas que abordam os prejuízos políticos, sociais e humanos causados pelo golpe civil-militar e posterior ditadura militar brasileira, é comum ouvirmos professores aludirem a esse período histórico de modo vantajoso e saudosista. Esse fato pode ser justificado pela diversidade de perspectiva histórica, ideológica e de classe no que se refere à compreensão de acontecimentos históricos. Para Ferreira JR. e Bittar (2006, p. 20), “[...] a história comporta a variabilidade da imagem do passado, pois ela, sendo um processo, nunca está definitivamente acabada [...]”.

No mesmo sentido, ao escrever sobre o passado, o pesquisador constrói ou reafirma determinada imagem a respeito desse passado. Assim, diante da variabilidade de termos que são utilizados na literatura específica, ao adotar o termo ditadura civil-militar na redação deste texto, corroboro com a interpretação desse período da história brasileira como um golpe político protagonizado por militares, mediante apoio de setores da sociedade civil. Caracterizado pelo rompimento de princípios democráticos, esse golpe político resultou num regime ditatorial sustentado por medidas autoritárias, repressivas e violentas que deixaram um significativo legado na história de nossa sociedade.

Até a década de 1950, as medidas políticas e econômicas tomadas pelos governos populistas conseguiam garantir relativa calma social. Com o avanço do processo de industrialização, que se deu durante o governo de Juscelino Kubitschek, mediante substituição de importações e adoção do modelo de economia interdependente, esse cenário de calma cedeu lugar a um contexto de polarização de interesses. Enquanto os empresários e setores da classe média compreendiam a industrialização como um fim em si e defendiam, entre outras, a ideologia da interdependência, os operários e setores de esquerda lutavam pela nacionalização da economia e ao mesmo tempo reivindicavam reformas de base (tributária, agrária e educacional).

Esse contexto de polarização gerou também um clima de instabilidade política, que somado à atuação de setores conservadores da sociedade civil, serviu de pretexto para que, sob a justificativa de erradicação da pobreza e combate ao comunismo, os militares assumissem o poder de forma inconstitucional e autoritária. Por meio da criação de medidas institucionais que suprimissem a liberdade democrática, o autoritarismo específico desse golpe político se manifestou em diversos setores culturais, trabalhistas e estudantis.

A partir do exposto, entende-se que, para compreender as reformas educacionais advindas do período em questão, é necessário compreender o contexto social que as gerou, uma vez que essas reformas foram decorrentes de transformações políticas e sociais pelas quais o Brasil passava, ou seja, a queda dos governos populistas e o fato do país ter passado de uma sociedade oligárquico-latifundiária para uma sociedade urbano-industrial influenciou profundamente o papel da escola e as práticas pedagógicas que se realizavam nesse ambiente.

Se durante o modo de organização social oligárquico-latifundiário, os índices de alfabetização e a formação para o mercado de trabalho não se constituíam como fatores relevantes, com a expansão industrial, o domínio desses conhecimentos se tornaram imprescindíveis. Essas novas exigências sociais apontavam a necessidade de ampliação do acesso ao ensino e de políticas que garantissem a erradicação das taxas de evasão escolar e de analfabetismo e garantissem a qualificação de mão de obra para suprir as demandas do trabalho industrial.

Associada a uma política de racionalização de custos e, conseqüentemente de redução de investimentos financeiros, a ampliação quantitativa do ensino público não foi suficiente para o cumprimento dos objetivos que a impulsionou. Ao contrário, contribuiu de forma relevante com a precarização do ensino, tanto por meio da formação docente que passou a ocorrer de forma aligeirada, em cursos de curta duração, quanto da política de arrocho salarial a que esses profissionais eram submetidos e pela falta de recursos humanos e materiais que passou a caracterizar o sistema de ensino. Esses aspectos evidenciam a contradição entre as justificativas e o modo de concretização das propostas educacionais daquele período.

De forma coerente ao contexto, as políticas educacionais implantadas pelos governos militares passaram a vislumbrar um sistema nacional de ensino capaz de concretizar os ideais de modernização e industrialização acelerada. Essas políticas tiveram sua expressão mais marcante na Lei nº 5.540 – de 1968, que, por meio da reforma universitária alterou as formas de organização do ensino superior e o articulou com o nível médio; e na Lei 5.692 – de 1971, que unificou os quatro anos do ensino primário aos quatro anos do ensino ginásial, num ciclo único, obrigatório, com o ensino secundário profissionalizante e duração de oito anos.

Implantadas num período de forte repressão social, essas duas leis foram responsáveis pela reestruturação de todo o sistema de ensino, sobretudo por terem materializado os seguintes aspectos: unificação do exame vestibular; departamentalização dos professores e institucionalização do regime de créditos; formação de professores primários em instituições de ensino superior; incentivo de aplicação de recursos financeiros estrangeiros na educação brasileira; criação de um ciclo único e obrigatório de oito anos; e a profissionalização do segundo grau.

Conforme mencionado, além de não suprir boa parte das necessidades educacionais postas pelo processo de industrialização crescente, a reforma educacional materializada durante os governos militares ainda apresenta marcas que precisam ser superadas. Desse modo, o esclarecimento da relação entre ditadura civil-militar e educação permite a compreensão do processo histórico a partir do qual se configuram importantes aspectos do atual cenário educacional brasileiro, tais como: arrocho salarial, proletarização da carreira docente, influência do setor privado na educação pública, educação atrelada à concepção tecnicista, sobreposição das necessidades do mercado de trabalho às demais necessidades educativas, entre outros.

Tendo como pressuposto a importância do conhecimento histórico no processo de compreensão da atualidade, esta dissertação pretende viabilizar um mapeamento, assim como uma análise crítica a respeito de parte da produção historiográfica sobre educação no período da ditadura civil-militar brasileira. Desse modo, buscar-se-á, por meio de consultas aos textos sobre educação no período ditatorial brasileiro, disponíveis na base de dados SCIELO, reconstituir importantes aspectos da história da educação brasileira e reestabelecer o “sentido histórico de processos reais”. (VIEIRA; PEIXOTO; KOURY, 2005, p.15).

Inicialmente, a proposta da pesquisa consistia na identificação da relação e da influência do contexto político-econômico do período ditatorial na educação mariliense, mediante análise de textos publicados em jornais do município de Marília/SP. Porém, devido à escassez de fontes para o desenvolvimento da pesquisa e, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ester Buffa, o foco da pesquisa passou a ser a análise de textos apresentados no âmbito de dois GTs da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o GT 2 – História da Educação e o GT 5 – Política Educacional, durante o período que abrange da 23^a até a 37^a reunião, ou seja, de 2003 até 2015. O marco inicial da pesquisa foi o ano de 2003, pois foi a partir dessa data que os textos passaram a ser disponibilizados no *site* da ANPED e o marco final foi o ano de 2015, pois se trata do ano da última reunião realizada até o momento de elaboração do projeto de pesquisa. Ao final da pesquisa documental, foi possível constatar que

ao longo dos últimos 12 anos, no âmbito desses dois GTs, foi apresentado somente um texto¹ sobre educação no período ditatorial brasileiro. Novamente, diante da ausência de quantidade de fontes capaz de subsidiar o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, foi necessária a troca de base de dados, que passou a ser a SCIELO pela própria relevância que essa base de dados exerce no contexto de democratização da informação.

Definida a base de dados, para a sistematização das reflexões, foram realizadas leituras de textos sobre história da educação e sobre educação no período ditatorial, dentre as quais, destaque: André (2005); Bittar (2006); Bourdeau (1983); Capes (2006); Ferreira Jr.; Bittar (2006;2016); Gamboa (2003); Germano (1994); Paro (2012); Peixoto; Vieira; e Koury (2005); Pina (2008); Romanelli (1993); Saviani (2007). Também foram lidos textos sobre os métodos de coleta e análise de dados utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa: Hayashi et al. (2008); Packer et al. (1998); e Silva (2004).

Essas leituras foram essenciais para que eu pudesse compreender os aspectos políticos, econômicos e sociais que caracterizaram a educação brasileira durante o regime militar e de que modo alguns desses aspectos permanecem presentes no cenário educacional. Também foi possível ampliar conhecimentos a respeito da trajetória e do atual contexto de produção e veiculação de pesquisas científicas no Brasil e de que modo a abordagem bibliométrica pode apresentar contribuições para a história da educação.

A partir das leituras realizadas, formulei o seguinte problema de pesquisa: quais temáticas são recorrentes e a partir de quais perspectivas elas são abordadas nos textos sobre educação no período ditatorial brasileiro, disponíveis na base de dados SCIELO?

A partir desse problema de pesquisa, defini os seguintes objetivos:

Geral: compreender quais aspectos caracterizam os textos sobre educação no período ditatorial brasileiro, disponíveis na base de dados SCIELO.

Específicos:

- verificar os autores dos textos localizados e quais foram os que mais produziram;
- verificar a origem institucional dos autores e suas respectivas participações em grupos de pesquisa;
- identificar a distribuição dos textos por data de publicação;

¹ O texto localizado intitula-se: *Juventude e pensamento conservador no Brasil: a constituição de uma 'Vanguarda Brasileira' em tempos de ditadura civil-militar no Brasil (1961-1970)*, de Katya Branghini (PUC-SP), apresentado durante a 37ª reunião anual, no âmbito do GT 2 – História da Educação.

- verificar a distribuição geográfica e institucional dos periódicos em que os textos foram publicados; e
- verificar quais temáticas são abordadas nos textos e sob quais perspectivas e recursos metodológicos;

Procedimentos metodológicos:

Para a consecução dos objetivos propostos, a pesquisa, cujos resultados são apresentados nesta dissertação, realizou-se mediante abordagem bibliométrica, centrada em pesquisa documental, com caráter descritivo e exploratório.

De acordo com Hayashi et al. (2008, p. 184): “Os estudos bibliométricos têm por objeto o tratamento e a análise quantitativa das publicações científicas [...]”. Além disso:

[...] a bibliometria permite estabelecer relações e análises a partir de contagens estatísticas de publicações ou de elementos extraídos dessas publicações e tem por objetivo medir as produções (“*output*”) da pesquisa científica e tecnológica, por meio de dados originados não somente da literatura científica, mas também das patentes. (Hayashi et al., 2008, p. 184, apud Rostaing, 1997).

Nesse sentido, a abordagem bibliométrica desempenha papel relevante no que se refere ao estudo do desenvolvimento científico, uma vez que possibilita a caracterização do grau de desenvolvimento de determinada temática e, conseqüentemente, de determinada área de estudo.

Porém, ao propor esse tipo de abordagem, é necessário levar em consideração o contexto no qual as pesquisas a serem analisadas foram produzidas. A esse respeito, faz-se necessário destacar a própria origem e trajetória do desenvolvimento da produção científica.

Inicialmente, até a década de 1960, ainda que muitos dos pesquisadores estivessem vinculados às universidades, as pesquisas eram desenvolvidas fora do âmbito universitário e sua maioria estava vinculada ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938. A partir do início da década de 1970, a configuração desse cenário muda significativamente em decorrência da implantação dos Programas de Pós-graduação e a quantidade de pesquisas científicas dá um salto quantitativo cada vez mais crescente. Como consequência, a universidade passa a se constituir como lócus principal de produção desse tipo de conhecimento, que deveria ser produzido de modo a contemplar as exigências dos Planos Nacionais de Pós-graduação e das agências de fomento à pesquisa. (BITTAR, 2006).

De acordo com os dados disponíveis no *site*² da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atualmente, os cursos de Pós-graduação são responsáveis por mais de 80% da produção científica brasileira.

Conforme já apontado por Hayashi et al. (2008), esse acúmulo cada vez mais crescente de informações resultou na modificação da estrutura de produção e disseminação do conhecimento científico. Assim, além do aumento quantitativo, a modificação no contexto de produção científica acarretou em outras modificações, tais como: ampliação de temas, fontes, referenciais e opções teórico-metodológicas. De acordo com André (2005, p. 2):

Ao mesmo tempo em que se observa um crescimento muito grande no número de pesquisas da área de educação nos últimos 20 anos, decorrente principalmente da expansão da pós-graduação, observa-se também muitas mudanças nos temas e problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos.

Ao problematizar esse salto quantitativo e a nova estrutura que caracterizou a produção científica a partir da criação dos Programas de Pós-graduação, Gamboa (2003) questiona também a qualidade das pesquisas que passaram a ser desenvolvidas no âmbito desses programas. Segundo o autor, a partir da década de 1990 começaram a surgir críticas em relação à concepção analítica de ciência, implícita na própria lei 5.540 de 1968, que instituiu a reforma universitária e em alguns Pareceres do Conselho Federal (CFE) que regulamentaram a Pós-graduação no Brasil. Essas críticas se referiam à divisão do saber em áreas temáticas associadas aos currículos da graduação; à prioridade de enquadramento das pesquisas em áreas de concentração em relação à problematização da realidade; à ênfase nas disciplinas obrigatórias; à separação entre ensino e pesquisa, sendo a graduação destinada à formação profissional e a pós-graduação à formação de pesquisadores; e à forma individualizada de tratar o conhecimento por meio da relação direta entre orientando e orientador e quase secreta, para evitar possíveis plágios. São indicadores das limitações desse modelo de ciência, as seguintes constatações: desistência dos alunos antes de concluírem a pesquisa, o aumento do tempo médio de titulação, falta de interlocução entre pesquisadores de uma mesma temática, resultando na duplicação de um mesmo esforço reflexivo; e a protelação e empobrecimento da pesquisa em função do cumprimento de prazos.

Gamboa (2003) argumenta que apesar da validade das críticas à concepção analítica de ciência, a proposta apresentada para solucionar os problemas das condições de produção científica foi insuficiente para a superação das limitações apontadas. Tal proposta consistia na

² Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/EstatisticasPG.htm>>. Acesso em: ag. 2016.

inversão dos dois momentos que caracterizavam a estrutura curricular, o primeiro que consistia no curso de disciplinas curriculares e o segundo, que consistia no desenvolvimento do projeto de pesquisa. A partir de então, os estudantes deveriam ingressar nos programas de Pós-graduação com um projeto de pesquisa definido. Esses projetos serviriam de critério para seleção e localização desses estudantes em linhas de pesquisa e grupos de estudo e não mais em áreas de concentração. Desse modo, as disciplinas tornaram-se secundárias, pois deveriam ser ofertadas de acordo com as necessidades de fundamentações teóricas dos projetos selecionados. De acordo com esse novo modelo, cada aluno montaria sua estrutura curricular de acordo com as necessidades de suas pesquisas. Esse novo modo de organização pretendia “Situar a pesquisa como eixo da pós-graduação, e redimensioná-la como ponto de partida e centro aglutinador de esforços acadêmicos”. (GAMBOA, 2003, p. 82). Assim, as linhas de pesquisa não poderiam ser compreendidas como:

[...] categorias estanques, ou subcategorias temáticas das antigas áreas de concentração. O sentido da discussão, no âmbito de algumas associações nacionais, como a ANPED aponta para a compreensão das linhas de pesquisa como eixos que articulam interesses de diversos pesquisadores, propiciando o trabalho interdisciplinar, a contribuição de diversas visões, diferentes abordagens teórico-metodológicas e o concurso de diversas tradições epistemológicas. (GAMBOA, 2003, p. 83).

Com o objetivo de superar a forma solitária e individualizada de tratar o conhecimento, a organização dos Programas de Pós-graduação em linhas de pesquisa implicou na possibilidade e necessidade de aglutinação de diversos pesquisadores e de diversas abordagens teórico-metodológicas num mesmo grupo de pesquisa. Desse modo, seria possível organizar de forma complementar os esforços coletivos em torno de uma mesma temática, possibilitando assim, a atuação conjunta entre pesquisadores de diversos níveis de ensino, tanto de graduação, na modalidade de iniciação científica, quanto de mestrado, doutorado ou de professores acadêmicos da mesma e também de outras instituições. Para um bom funcionamento dessa nova forma de organização, seria necessário um investimento financeiro que garantisse as condições básicas de infraestrutura necessárias ao funcionamento dos grupos e linhas de pesquisa, como espaço, equipamentos, recursos bibliográficos, tempo de organização e distribuição de tarefas, entre outros.

Embora tenha alterado algumas condições da produção científica, como o deslocamento da ênfase nas disciplinas curriculares para o trabalho coletivo e o desenvolvimento da pesquisa, assim como uma distribuição de recursos em torno de espaços físicos, laboratórios e grupos de pesquisa, o modo como se deu a substituição do modelo de áreas de concentração para o de linhas de pesquisa não foi suficiente para romper com a

concepção analítica de ciência, também não deu conta de recuperar os problemas da realidade como base do desenvolvimento de pesquisas, nem possibilitou métodos de abordagem que abarcassem a complexidade da realidade educacional.

Desse modo, além de não superar os aspectos criticados na concepção de ciência analítica, essa alteração no contexto de produção científica agravou ainda mais a fragmentação dos modos de abordagens dos objetos de estudo. Além disso, as preocupações com o formalismo necessário à aquisição de titulações continuaram sobrepostas às preocupações com a compreensão e formulação de possíveis soluções para os problemas da realidade. Segundo Gamboa (2003) ao mesmo tempo em que a criação dos Programas de Pós-graduação implicou no aumento quantitativo da produção científica, o modo como esses programas foram estruturados contribuiu com a precarização das condições de desenvolvimento dessas pesquisas.

Resultante do acúmulo da produção científica foram criadas medidas que viabilizaram a democratização da informação, caracterizada pela facilidade de acesso, produção e divulgação de informações. Nesse âmbito de ampliação de espaços de produção e divulgação dos resultados de pesquisas, insere-se a própria base de dados SCIELO, que abarca extensa quantidade de textos, produzidos por diversos autores, de diversas instituições sobre diversas temáticas.

A Scientific Electronic Library On-Line (SCIELO) é uma biblioteca eletrônica desenvolvida em parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). O projeto, iniciado em 1997 com o objetivo de disponibilizar eletronicamente as publicações científicas do Brasil e da América Latina, conta atualmente com 173 títulos de periódicos. A inclusão e permanência de uma revista no SCIELO segue critérios de qualidade que estão disponíveis em seu site na internet (Packer et al., 1998). P. 185

Optei pela utilização desta base de dados pelo fato de se constituir como importante meio de democratização do acesso à informação à medida que, conforme argumenta Hayashi et al. (2008, p.185), “[...] garante visibilidade e fácil acessibilidade, configurando-se como importante reflexo da produção científica brasileira na internet.”

Definida a base de dados, utilizei os seguintes procedimentos metodológicos: localização e recuperação de textos sobre educação na ditadura civil-militar brasileira, disponíveis na base de dados selecionada (SCIELO). Para a realização desses procedimentos, utilizei os termos de busca: “ditadura militar”; “educação na ditadura militar” e “tecnocracia”. A escolha desses termos se justifica pela relação que apresentam com o momento histórico alvo desta pesquisa. Após a localização dos textos, li o resumo de cada um deles e selecionei

somente os que estavam de acordo com os objetivos da pesquisa. Em seguida, abri o arquivo referente a cada texto e verifiquei as seguintes informações: autores, autores mais produtivos, anos e periódicos em que os textos foram publicados, e temáticas abordadas. Com o objetivo de detalhar algumas informações, consultei o *site* do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (CNPq) para saber se os autores participam de grupos de pesquisa e no caso afirmativo, de quais grupos. Também consultei os *sites* dos periódicos localizados para identificar suas origens geográficas e institucionais e também para saber se as edições em que os textos foram publicados se tratavam de edições especiais. Posteriormente, organizei essas informações em quadros e tabelas, a fim de proporcionar uma melhor visualização dos dados, que num segundo momento foram descritos, analisados e apresentados no primeiro capítulo deste texto. Futuramente, após o exame de qualificação, todos os artigos serão lidos integralmente e também serão analisados e apresentados no terceiro capítulo desta dissertação.

Entende-se que os resultados da pesquisa aqui apresentada, possibilitam a compreensão dos principais aspectos de parte da produção historiográfica sobre educação no período ditatorial brasileiro, uma vez que devido a grande quantidade de documentos disponíveis, não é possível abranger toda a historiografia a respeito da temática num único trabalho, sendo necessário, portanto, um recorte metodológico do período histórico abrangido pela pesquisa, da base de dados e fontes documentais utilizadas. Contudo, considera-se que os resultados alcançados possibilitam síntese significativa do conhecimento que vem sendo produzido, veiculado e discutido, sobretudo nos meios acadêmicos, que atualmente constituem-se como *locus* principal de produção do conhecimento científico. Compreende-se também que esses resultados permitem uma interlocução entre as condições educacionais atuais e suas relações com fatores históricos, econômicos e sociais, o que também resulta numa contribuição ao campo de História da Educação no Brasil.

Com o objetivo de facilitar a compreensão, optei por organizar o texto em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Textos sobre educação na ditadura civil-militar brasileira, disponíveis na base de dados SCIELO”, apresento os principais resultados da pesquisa documental, como: autoria dos textos localizados; distribuição geográfica e institucional dos periódicos em que os textos foram publicados; origem institucional dos autores; participação de autores em grupos de pesquisa; distribuição de textos por data de publicação; e temáticas abordadas. No segundo capítulo, a fim de contextualizar a discussão e justificar a relevância do desenvolvimento desta pesquisa, apresento síntese histórica dos aspectos políticos, econômicos e sociais que resultaram no golpe civil-militar e na posterior reestruturação educacional de acordo com a lógica desse regime político e econômico. No

terceiro capítulo, ainda não concluído, pretendo mostrar sob quais perspectivas cada temática foi abordada; quais procedimentos metodológicos e fontes documentais foram utilizadas; qual a relevância atual das discussões apresentadas nos textos; e quais resultados e considerações são apresentados pelos autores. Por fim, apresentarei as considerações resultantes das reflexões elaboradas ao longo de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa.

**CAPÍTULO I - TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO NA DITADURA CIVIL-MILITAR
BRASILEIRA, DISPONÍVEIS NA BASE DE DADOS SCIELO**

Neste capítulo, tomando como referência o trabalho desenvolvido por Hayashi et al. (2008), apresento resultados de pesquisa descritiva, com caráter exploratório e documental a respeito da produção científica sobre educação no regime ditatorial brasileiro, disponível na base de dados SCIELO. Para isso, foram realizados os seguintes procedimentos:

- 1- revisão de literatura especializada;
- 2- coleta de dados na biblioteca eletrônica SCIELO;
- 3- descrição e categorização dos dados obtidos; e
- 4- análise e interpretação desses dados a luz da literatura especializada.

A coleta e análise dos dados tiveram por objetivo principal subsidiar respostas para o seguinte problema de pesquisa: como se caracteriza a produção científica sobre educação no período ditatorial brasileiro disponível na base de dados SCIELO. A partir desse problema de pesquisa, buscou-se identificar os seguintes aspectos: autoria dos textos localizados; distribuição geográfica e institucional dos periódicos em que esses textos foram publicados; origem institucional dos periódicos; origem institucional dos autores; participação dos autores em grupos de pesquisa; e temáticas abordadas nos textos sobre “educação no período ditatorial brasileiro”.

1- Principais resultados da pesquisa

Durante a pesquisa documental, realizada mediante consulta à base de dados SCIELO, foi localizado um total de 236 textos, porém, destes, somente 36 são referentes à educação no período ditatorial brasileiro.

Para realizar a consulta, foram utilizados os seguintes termos de busca: ditadura militar (27); educação na ditadura militar (8); e tecnocracia (1). A escolha dos termos “ditadura militar” e “educação na ditadura militar” se deve à relação direta que esses termos apresentam em relação ao momento histórico alvo desta pesquisa, já a escolha do termo “tecnocracia” se justifica pela caracterização do tipo de pensamento subjacente às políticas e concepções educacionais do período em questão.

Após a realização da pesquisa documental, os dados foram categorizados, descritos e analisados, conforme apresentarei a seguir.

2- Como se configura a autoria dos textos localizados

A identificação da autoria dos textos localizados também possibilita a compreensão de outros aspectos relevantes para a caracterização de como tem se configurado a produção científica que abrange determinada área de conhecimento. Tais aspectos se referem a: instituições às quais esses autores estão vinculados, localização geográfica dessas instituições, assim como grupos, linhas e projetos de pesquisa em que se inserem as produções desses autores.

Com o objetivo de identificar quantos autores e quais os tipos de autoria caracterizam os textos localizados, apresento a seguir, na tabela 1, o número de autores por texto.

Tabela 1
(Número de autores por texto)

Número de autores	Número de textos
1 autor	24
2 autores	11
9 autores	1
Total	36

Fonte: elaboração própria.

De acordo com as informações disponíveis na tabela acima, percebe-se que a maioria dos textos foi elaborada em autoria individual, o que representa uma quantidade de 24 artigos.

Do total de textos (36), 12 foram produzidos em co-autoria. Destes, 11 foram produzidos por dois autores e somente um foi produzido por nove autores. A esse respeito, Balancieri et al. (2005) argumenta que:

Smith (1958) foi um dos primeiros autores a observar o crescimento na incidência de artigos em co-autoria e a sugerir que tais artigos pudessem ser usados como uma medida aproximada da colaboração entre grupos de pesquisadores. Ele notou também que os resultados finais de um projeto científico são frequentemente expressos por meio da publicação documentada pelos pesquisadores envolvidos, independentemente da natureza da cooperação científica – seja ela interpessoal, interinstitucional ou internacional. (p.65).

Além dos aspectos mencionados, a quantidade de textos produzidos sobre determinada temática também se configura como parte representativa do desenvolvimento de determinada área do conhecimento. Desse modo, compreende-se que a quantidade de textos localizados sobre educação no período ditatorial brasileiro, disponíveis na base de dados SCIELO, também

representa parte, uma vez que esse não é o único veículo de divulgação científica, do desenvolvimento da área de História da Educação no Brasil.

De acordo com esse raciocínio, a identificação de quais foram os autores que mais produziram no âmbito dessa temática, pode e deve acarretar na compreensão de outros aspectos importantes que configuram essa área de conhecimento. A fim de possibilitar essa compreensão, apresento abaixo, a tabela 2, que contém informações a respeito dos autores com maior número de publicação por tipo de autoria.

Tabela 2
(Autores com maior número de publicação por tipo de autoria)

Autores	Tipo de autoria	Número de artigos
FERREIRA JR., Amarilio	Co-autoria	3
BITTAR, Marisa	Co-autoria	2
Total:		5

Fonte: elaboração própria.

Dentre os 26 autores dos 36 artigos localizados, os que mais publicaram, conforme mostra a tabela 2, foram Ferreira Jr. e Bittar, ambos, atualmente vinculados à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada no município de São Carlos, no interior paulista.

3- Distribuição geográfica e institucional dos periódicos que publicam textos sobre “Educação durante a ditadura civil-militar”

Observa-se que a maioria dos textos localizados foi publicada em periódicos de origem brasileira, sendo mais da metade (21) pertencentes à região sudeste. Destes, 10 localizam-se na cidade de São Paulo/SP; seis na cidade de Campinas/SP; três na cidade de Rio de Janeiro/RJ; e dois na cidade de Belo Horizonte/MG. Esses dados corroboram com os resultados da pesquisa desenvolvida por Hayashi et al. (2008), que mostra que a maioria dos artigos sobre história da educação disponíveis na base de dados SCIELO também foram publicados em periódicos da região sudeste.

Em segundo lugar, encontram-se os textos publicados em periódicos da região Sul, representando uma quantidade de 13 textos do total que foi localizado. Destes, seis estão localizados na cidade de Curitiba/PR; um na cidade de Maringá/PR; e seis em Porto Alegre/RS.

Do total de textos localizados, apenas um foi publicado num periódico pertencente à Brasília/DF, região centro-oeste.

Também foi localizado apenas um texto publicado num periódico do exterior, em Buenos Aires.

Esses dados podem ser visualizados com mais detalhes na tabela abaixo:

Tabela 3
(Distribuição geográfica dos textos publicados)

Periódicos	Origem geográfica	Quantidade
<i>Educação e Pesquisa</i>	São Paulo/SP	2
<i>Tempo Social</i>		2
<i>Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (RBCC)</i>		2
<i>Revista Brasileira de História</i>		2
<i>Revista de Administração de Empresas</i>		1
<i>Estudos avançados</i>		1
Subtotal:		10
<i>Cadernos CEDES</i>	Campinas/SP	3
<i>Educação e Sociedade</i>		3
Subtotal:		6
<i>Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	Rio de Janeiro/RJ	1
<i>Revista Brasileira de Educação</i>		1
<i>Revista Trabalho, Educação e Saúde</i>		1
Subtotal:		3
<i>Educar em revista</i>	Curitiba/PR	6
<i>Revista de Educação Física</i>	Maringá/PR	1
Subtotal:		7
<i>Psicologia & Sociedade</i>	Belo Horizonte/MG	2
Subtotal:		2
<i>Educação e realidade</i>	Porto Alegre/RS	1
<i>Revista História da Educação</i>		4
<i>Revista Brasileira de Ciência do Esporte</i>		1
Subtotal:		6
<i>Psicologia - ciência e profissão</i>	Brasília/DF	1
Subtotal:		1
<i>Historia de la Educación - Anuario</i>	Buenos Aires	1
Subtotal:		1
Total:		36

Fonte: elaboração própria.

A partir dos dados apresentados na tabela 3, é possível verificar que a região Sudeste também apresenta maior variação de periódicos, sendo possível observar 12 periódicos diferentes. Já a região Sul apresenta cinco tipos de periódicos diferentes. Como na região Centro-Oeste só foi localizado um artigo, conseqüentemente só foi identificado um periódico. O mesmo procede com o artigo publicado no periódico de Buenos Aires.

Com relação à origem institucional dos 19 periódicos identificados, observa-se que cinco textos foram publicados em periódicos vinculados à Universidade de São Paulo (USP), sendo dois no âmbito da Faculdade de Educação; dois no Departamento de Sociologia; e um texto no Instituto de Estudos Avançados. Também foi possível observar que seis textos foram publicados em periódicos vinculados à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), todos no âmbito do Centro de Estudos em Educação e Sociedade (CEDES); e apenas um texto foi publicado em periódico vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); seis textos foram publicados em periódicos vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR); e um texto em periódico vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A partir das informações da tabela 3, também foi possível perceber que 15 textos publicados em periódicos que se vinculam a Instituições de Ensino Superior. Destes, quatro foram publicados em periódico vinculado à Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe); um texto publicado em periódico vinculado à Fundação Getúlio Vargas - Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV-EAESP); um texto publicado em periódico vinculado à Fundação CESGRANRIO; um texto publicado em periódico vinculado à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fundação Oswaldo Cruz); um texto publicado em periódico vinculado ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); um texto publicado em periódico vinculado à Associação Nacional de pesquisadores em Educação (ANPED); dois textos publicados em periódicos vinculados à Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO); um texto publicado em periódico vinculado ao Conselho Federal de Psicologia; dois textos publicados em periódicos vinculados à Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM); e um texto publicado em periódico vinculado à Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE).

Em relação à origem institucional dos periódicos em que os textos localizados foram publicados, apresento a seguir, a tabela 4.

Tabela 4
(Origem institucional dos periódicos)

Periódicos	Instituição	Quantidade de textos
<i>Educação e Pesquisa</i>	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)	2
<i>Tempo Social</i>	Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP)	2
<i>Estudos avançados</i>	Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP)	1
<i>Cadernos CEDES</i>	Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES – UNICAMP)	3
<i>Educação e Sociedade</i>		3
<i>Educação e realidade</i>	Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
<i>Revista História da Educação</i>	Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe)	4
<i>Educar em revista</i>	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)	6
<i>Revista de Educação Física</i>	Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1
<i>Revista de Administração de Empresas</i>	Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV-EAESP)	1
<i>Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	Fundação CESGRANRIO	1
<i>Revista Trabalho, Educação e Saúde</i>	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fundação Oswaldo Cruz)	1
<i>Revista Brasileira de Ciência do Esporte</i>	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)	1
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	Associação Nacional de pesquisadores em Educação (ANPED)	1
<i>Psicologia & Sociedade</i>	Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO)	2
<i>Psicologia - ciência e profissão</i>	Conselho Federal de Psicologia	1

<i>Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (RBCC)</i>	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM)	2
<i>Historia de la Educación – Anuario</i>	Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)	1
Total:		36

Fonte: elaboração própria.

Os dados da tabela 4 mostram que a maioria dos periódicos estão vinculados ao meio acadêmico. Esses dados confirmam as informações divulgadas no relatório CAPES (2006) de que atualmente as universidades são responsáveis por 80% das pesquisas científicas no Brasil. A esse respeito, Bittar (2006) apresenta uma interpretação histórica:

Se no Brasil dos anos 1940 e 1950, por exemplo, a pesquisa estava quase totalmente circunscrita ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938, hoje os mestrados, doutorados, associações, instituições, grupos de pesquisa etc, formam um cenário bastante diverso daquele que poderíamos denominar de primórdios da pesquisa educacional brasileira. A sua história, como sabemos, passou a trilhar novos caminhos com a criação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no início da década de 1970, durante o regime militar, trazendo para as universidades a produção científica que, até então, se realizava fora dela e encerrando o ciclo inaugurado em 1930 por Anísio Teixeira. (BITTAR, 2006, p. 4).

Esse novo contexto modificou não só os modos de produção e divulgação de pesquisas científicas, mas também atrelou o desenvolvimento dessas pesquisas aos Planos Nacionais de Pós-graduação e às agências de fomento, contribuindo assim, com a “[...] manutenção do binômio: pós-graduação-pesquisa.” (GAMBOA, 2003, p. 78).

Outro fator a ser considerado no âmbito desse novo contexto se deve ao fato de que a vinculação dessas pesquisas aos programas de Pós-graduação depende, obrigatoriamente, da necessidade de estarem de acordo com os modos de funcionamento desses programas, que estão estruturados de acordo com áreas de conhecimento. Desse modo, cada pesquisa deve tratar de objetos e problemas que contemplem as especificidades das áreas de conhecimento a que estão vinculadas, o que para Gamboa (2003) pode contribuir com uma delimitação técnica e burocrática dos problemas de pesquisa e resultar numa forma segmentada e mecânica de tratar o conhecimento.

Diante do exposto, a modificação do contexto de produção científica a partir da década de 1970 influenciou a qualidade das pesquisas desenvolvidas. Sobre essa questão, Gamboa (2003) constata que:

[...] a falta dessa qualidade, relacionada com a real contribuição no diagnóstico e solução dos problemas deve-se, não à falta de dedicação ou ao pouco tempo disponível para os estudos de pós-graduação e, sim, ao desgaste com as formalidades acadêmicas que dão prioridade ao preenchimento de requisitos visando à titulação, dentro do ‘credencialismo’ que vigora nas instituições de Ensino Superior, ‘credencialismo’ que acentuou-se, ainda mais, com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que exige as titulações de Mestre e Doutor na composição de, um terço, do corpo docente das universidades. O compromisso com o conhecimento científico é sacrificado em prol da titulação, do cumprimento de prazos e do formalismo academicista. (p. 79-80).

4- Origem institucional dos autores

De acordo com os dados obtidos nos 36 artigos, pode-se verificar um total de 35 autores e sua distribuição de acordo com a instituição de vinculação pode ser observada na tabela abaixo:

Tabela 5
(Distribuição das instituições de vinculação dos autores por tipo)

Instituição dos autores	Tipo de instituição (*)	Quantidade de autores
UFSCar	IFES	3
UFPR	IFES	3
UNISO	IES-PR	1
UFRJ	IFES	4
PUC/SP	IES-PR	2
UFPA	IFES	1
UNICAMP	IES-P	3
UNIFESP	IFES	2
UNESP/Presidente Prudente	IES-P	1
UFF	IFES	2
USP	IES-P	2
UFMA	IFES	1
UNIFAL	IFES	1
UFPI	IFES	1
UNISINOS	IES-PR	1
CFP	Não é instituição de Ensino Superior	1
UMESP	IES-C	1
UFMG	IFES	1
UNINOVE	IES-PR	1
UFMS	IFES	1
UNIVERSO	IES-PR	1
UNESP/Araraquara	IES-P	1
Total:		35

Fonte: elaboração própria.

(*): IES-P: Instituição de Ensino Superior Pública; IES-PR: Instituição de Ensino Superior Privada; IFES: Instituição Federal de Ensino Superior; IES-C: Instituição de

Ensino Superior Confessional; IES-CF: Instituição de Ensino Superior Confessional Filantrópica.

De acordo com as informações da tabela acima, é possível perceber que os 35 autores estão vinculados a 22 instituições. Essa distribuição está organizada do seguinte modo: 20 são Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); seis são Instituições de Ensino Superior Privadas (IES-PR); sete são Instituições de Ensino Superior Públicas (IES-P), uma é Instituição de Ensino Superior Confessional (IES-C) e uma instituição que não é de Ensino Superior, o Conselho Federal de Psicologia.

5- Participação dos autores em grupos de pesquisa

Ao comparar os dados coletados com os dados disponíveis no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq, foi possível perceber que do total de autores (34), 27 estão vinculados, seja na condição de líder ou de pesquisador, a 64 grupos de pesquisa. Também foi possível identificar que oito autores (Gonçalves; Moraes; Arantes; Vale; Bueno; Lourenço; e Hebling;) ou não participam de grupos de pesquisa ou seus grupos não estão cadastrados no Diretório de Grupos de pesquisa no Brasil/CNPq.

Nota-se também que alguns autores, como Ferreira Jr. e Rosar; Braghini e Figueiras; Braghini e Oliveira; Targino e Melo; Revah e Godoy participam do mesmo grupo de pesquisa.

De acordo com Balancieri et al. (2005) a participação desses autores nos mesmos grupos de pesquisa pode ser configurada como resultado de “redes de colaboração científica”, hipótese também confirmada pela identificação de uma quantidade significativa (12) de textos produzidos em co-autoria. Para ele, esse tipo de colaboração científica pode ser compreendido como “[...] um empreendimento cooperativo que envolve metas comuns, esforço coordenado e resultados ou produtos (trabalhos científicos) com responsabilidade e mérito compartilhados.” (2005, p. 64).

Tal empreendimento cooperativo apresenta algumas vantagens sociais quando comparado às produções acadêmicas individuais à medida que possibilita a:

[...] ampliação do repertório de abordagens e ferramentas que advém do intercâmbio de informações e fertilização cruzada que se verifica quando grupos distintos juntam esforços no sentido de determinada meta. (BALANCIERI, 2005, p.64 apud WEIZ; ROCO, 1996).

De acordo com Bourdeau (1993), o campo científico se configura como um campo de disputa, onde o conhecimento, compreendido como uma forma de capital social, é utilizado em

prol da disputa por autoridade científica. De acordo com esse autor, autoridade científica pode ser definida como:

[...] capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDEAU, 1983, p.1).

O que confere a legitimidade necessária à aquisição da autoridade científica é o modo como os outros pesquisadores atribuem valor a determinado posicionamento científico. Essa legitimidade científica é conferida por membros da mesma comunidade científica, ou seja, por pesquisadores que compartilham das mesmas ideias, perspectivas teóricas e valores que os autores das pesquisas a serem avaliadas. Assim:

A luta pela autoridade científica, espécie particular de capital social que assegura um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo e que pode ser reconvertido em outras espécies de capital, deve o essencial de suas características ao fato de que os produtores tendem, quanto maior for a autonomia do campo, a só ter como possíveis clientes seus próprios concorrentes. Isto significa que, num campo científico fortemente autônomo, um produtor particular só pode esperar o reconhecimento do valor de seus produtos ('reputação', 'prestígio', 'autoridade', 'competência' etc.) dos outros produtores que, sendo também seus concorrentes, são os menos inclinados a reconhecê-lo sem discussão ou exame. De fato, somente os cientistas engajados no mesmo jogo detêm os meios de se apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos. E também de direito: aquele que faz apelo a uma autoridade exterior ao campo só pode atrair sobre si o descrédito. (BOURDEAU, 1983, p.5).

Nesse sentido, é possível compreender que os autores dos textos publicados em co-autoria ou os autores que participam dos mesmos grupos de pesquisa, dispõem esforços coletivos no processo de disputa por "autoridade científica".

Os dados mencionados acima, podem ser melhores visualizados no quadro 1, que mostra os dados coletados na base corrente do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq, indicando a vinculação dos autores dos artigos em grupos de pesquisa, bem como os líderes desses grupos e as respectivas instituições a que pertencem.

Quadro 1

(Participação dos autores dos textos em grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq)

Autores	Grupos de pesquisa	Líderes	Instituição
FERREIRA JR., Amarrílio	DEHSCUBRA - Educação, História e Cultura: Brasil, séculos XVI, XVII e XVIII.	Jose Maria de Paiva	Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP
	Informação e Memória	Carlos Roberto Massao Hayashi; Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
	História, Sociedade e Educação no Brasil: HISTEDBR/UFSCar	Marisa Bittar; Roseli Esquerdo Lopes	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos	Centro de estudos orientais	Christine Greiner; Marco André Vinhas de Souza	PUC/SP
	Cotidiano Escolar	Eliete Jussara Nogueira; Marcos Antonio dos Santos Reigota	UNISO
REI, Bruno Duarte	Sport: Laboratório de História do Esporte e do Lazer	Victor Andrade de Melo; Mauricio da Silva Drumond Costa	UFRJ
	Núcleo de Estudos Sociocorporais e Pedagógicos em Educação Física e Esportes	Sílvia Maria Agatti Lüdorf ; Heloisa de Araujo Gonzalez Alonso	UFRJ
	Brasil Republicano - Pesquisadores em História Cultural e Política	Jorge Luiz Ferreira; Michelle Reis de Macedo	UFF
HADDAD, Sérgio	Juventude e práticas educativas em Educação de Jovens e Adultos	Marilia Pontes Sposito; Sergio Haddad	USP
CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil	Celi da Costa Silva Bahia; Adelice Sueli Braga Delgado	UFPA
MENIN, Maria Suzana De Stefano	Epistemologia e Psicologia: processos e contextos de desenvolvimento humano	Mário Sérgio Vasconcelos Leonardo Lemos de Souza	UNESP
	Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade	Lucia Pintor Santiso Villas Bôas Adelina de Oliveira Novaes	FCC
	Grupo de pesquisa: Valores, Educação e Formação de Professores	Maria Suzana de Stefano Menin Divino José da Silva	UNESP

FILHO, Daniel Aarão Reis	História Atlântica e História Hemisférica no estudo da circulação de ações e saberes entre os povos das Américas.	Marco Antonio Villela Pamplona	PUC/RIO
	Nações e nacionalismo nas Américas	Marco Antonio Villela Pamplona	PUC/RIO
ROSAR, Maria de Fatima Felix	HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas	Jose Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani	UNICAMP
	História, Sociedade e Educação no Brasil	Miriam Santos de Sousa; Maria de Fátima Félix Rosar	UFMA
BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim	A educação dos sentidos e o ensino das ciências	Kazumi Munakata; Katya Mitsuko Zuquim Braghini	PUC/SP
	Grupo de Estudos e Pesquisas: Infância, Cultura e História	Claudia Panizzolo; Mirian Jorge Warde	UNIFESP
	NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades	Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	UFMG
SILVA, Ana Paula Rodrigues da	O Narrador e as Fronteiras do Relato	Maria Rosa Duarte de Oliveira; Maria José Pereira Gordo Palo	PUC/SP
FIGUEIRAS, Juliana Miranda	A educação dos sentidos e o ensino das ciências	Kazumi Munakata; Katya Mitsuko Zuquim Braghini	PUC/SP
	Educação, Sociedade e Teorias Pedagógicas	André Luiz Sena Mariano; Romeu Adriano da Silva	UNIFAL/MG
	História das disciplinas escolares e dos materiais didáticos	Circe Maria Fernandes Bittencourt; Kazumi Munakata	PUC/SP
SCHEINVAR, Estela	Aleph - Programa de Pesquisa, Aprendizagem-ensino e Extensão em Formação de Profissionais da Educação	Célia Frazão Soares Linhares	UFF
	Produção de Subjetividade e estratégias de poder no Campo da Infância e da juventude	Estela Scheinvar	UERJ
TARGINO, Maria das Graças	Comunicação, Educação, Ciencia e Sociedade	Maria das Graças Conde Caldas; Vera Regina Toledo Camargo	UNICAMP
	Da informação ao conhecimento	Joana Coeli Ribeiro Garcia; Maria das Graças Targino	UFPB
	Pensamento Comunicacional	Jose Marques de Melo; Sônia Maria Ribeiro Jaconi	UMESP

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos	Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar	Luciane Sgarbi Santos Grazziotin; Doris Bittencourt Almeida	UNISINOS
	Entre Memórias e Histórias da escola no Rio Grande do Sul: do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (1858- 2008)	Maria Helena Camara Bastos; Doris Bittencourt Almeida	PUCRS
	Histórias e Memórias da Educação Brasileira e da Cultura Escolar	Maria Stephanou; Maria Helena Camara Bastos	UFRGS
OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de	Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea	Alexandre Fernandez Vaz; Jaison José Bassani	UFSC
	História da educação: instituições, intelectuais e culturas escolares no Paraná (séculos XIX - XX)	Marcus Levy Albino Bencostta; Carlos Eduardo Vieira	UFPR
	Centro de Estudos sobre Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer	Meily Assbú Linhares; Maria Cristina Rosa	UFMG
	Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades	Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	UFMG
	Historiar - Pesquisa, Ensino e Extensão em História da Educação	Luciano Mendes de Faria Filho; Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	UEMG
MOTA, André	Necessidades, práticas e profissionais em Saúde em abordagem interdisciplinar	Lilia Blima Schraiber	USP
	História das Ciências, Tecnologias e Sociedade	Márcia Regina Barros da Silva; Thomas Augusto Santoro Haddad	USP
	Humanidades e Saúde Coletiva	José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres	USP
REVAH, Daniel	História Cultural da escola e dos saberes pedagógicos: impressos e modelos culturais.	Maria Rita de Almeida Toledo; Marta Maria Chagas de Carvalho	UNIFESP
	Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância.	Leandro de Lajonquière; Maria Cristina Machado Kupfer	USP
MANCEBO, Deise	Dimensão subjetiva da desigualdade social e suas diversas expressões	Ana Mercedes Bahia Bock; Maria da Graça Marchina Gonçalves	PUC/SP

	Trabalho Docente na Educação Superior	Deise Mancebo; Joao dos Reis Silva Junior	UERJ
MELO, José Marques de	Pensamento Comunicacional Brasileiro	Jose Marques de Melo; Sônia Maria Ribeiro Jaconi	UMESP
	Pensamento Comunicacional Latino-Americano	Maria Cristina Gobbi; Cosette Espindola de Castro	UNESP
DORE, Rosemary	Grupo Sétima Arte de Cinema e Educação	Rosemary Dore Heijmans; José Eduardo Borges Moreira	UFMG
	Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação	Pablo Luiz de Oliveira Lima; Hormindo Pereira de Souza Junior;	UFMG
	Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar	Rosemary Dore Heijmans; João Bosco Laudares	UFMG
GODOY, Alexandre Pianelli	História Cultural da escola e dos saberes pedagógicos: impressos e modelos culturais	Maria Rita de Almeida Toledo; Marta Maria Chagas de Carvalho	UNIFESP
	História das Instituições e dos Intelectuais da Educação no Brasil.	Mauro Castilho Gonçalves; Daniel Ferraz Chiozzini	PUC/SP
	História, Memória, Educação e Patrimônio Cultural	Odair da Cruz Paiva; Lucília Santos Siqueira	UNIFESP
REIMÃO, Sandra	Censura a livros e ditadura	Sandra Lucia Amaral de Assis Reimao	USP
	Livros e outras mídias	Sandra Lucia Amaral de Assis Reimao	USP
	Núcleo de Estudos do Livro e da Edição	Plinio Martins Filho; Jerusa de Carvalho Pires Ferreira	USP
	Observatório de Comunicação, Liberdade de Expressão e Censura	Maria Cristina Castilho Costa; Mayra Rodrigues Gomes	USP
MARTINS, Maria do Carmo	Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação	Maria do Carmo Martins; Ernesta Zamboni	UNICAMP
PESSANHA, Eurize Caldas	Observatório de cultura escolar	Eurize Caldas Pessanha; Fabiany de Cássia Tavares Silva	UFMS
MÜLLER, Angélica	Intelectuais, instituições e sociedade	Angélica Müller; Maurício Barreto Alvarez Parada	UNIVERSO

CATANI, Mendes	Estado, Política e Historia da Educação	João Ferreira de Oliveira Karine Nunes de Moraes	UFG
	Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior	Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira; Jose Camilo dos Santos Filho	UNICAMP
	Política Educacional, Gestão Educativa e Neoliberalismo	Afrânio Mendes Catani	USP
	Rede Iberoamericana de Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior	Maria de Lourdes Pinto de Almeida. Jaime Moreles Vázquez	UNOESC
	Tecnologias, Culturas e Linguagens	Fábio Marques de Souza; Angela Patricia Felipe Gama	UEPB

Fonte: Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq – Base corrente – coleta dos dados realizada em abril de 2013.

6- Produção científica sobre “educação no período ditatorial brasileiro” publicada durante o período de 1985 a 2016

Os dados da Tabela 6 possibilitam compreender aspectos que caracterizam o aumento da produção de textos sobre educação no período ditatorial brasileiro, disponíveis na base de dados SCIELO.

Observa-se que no período analisado, destacam-se os anos de 2008 (quatro); 2012 (quatro); 2013 (cinco); e 2014 (cinco), totalizando 18 textos (50%), ou seja, metade do total de textos localizados. Ao contrapor esses textos aos periódicos em que eles foram publicados, observa-se que esses textos foram publicados em 11 periódicos: *Psicologia & Sociedade*; *Caderno Cedes*; *Trabalho, educação e saúde*; *Rev. Educ. Fis*; *Intercom – RBCC*; *Psicologia: ciência e profissão*; *História da Educação*; *Historia de la educación – anuário*; *Educación e Sociedade*; *Educar em revista*; e *Estudos avançados*.

As possíveis explicações para parte desses resultados podem ser encontradas quando se analisam os números específicos dos periódicos em que esses textos foram publicados, como por exemplo, o volume 28, n. 76 do *Caderno Cedes* – publicado em 2008, que se trata de uma edição, cujo conjunto de textos apresenta análises de políticas e discursos educacionais vigentes durante os 21 anos de ditadura; e o caso do número 51 do periódico *Educar em revista* – publicado em 2014, que se trata de um dossiê sobre educação e ditaduras na Ibero-América.

Tabela 6
(Distribuição dos textos por data de publicação)

Ano de publicação	Quantidade de texto
1985	1
1989	1
1998	1
1999	1
2000	1
2002	2
2003	1
2006	1
2008	4
2009	1
2010	2
2011	1
2012	4
2013	5
2014	5
2015	3
2016	2
Total:	36

Fonte: elaboração própria.

Verifica-se ainda que o restante dos artigos teve um crescimento gradativo, situado entre o mínimo de 1 e 2 artigos produzidos nos anos de 1985, 1989, 1998, 1999, 2000, 2002, 2003, 2006, 2009, 2010, 2011 e 2016.

7- Temáticas dos artigos sobre “educação no período ditatorial brasileiro”

Para a realização da pesquisa aqui apresentada, foram recuperados textos disponíveis na base de dados SCIELO que contemplassem a temática geral “educação no período ditatorial brasileiro”. Para melhor análise dessa temática, assim como Hayashi et al. (2008, p.200) “[...] procedeu-se uma avaliação das palavras-chaves atribuídas nos respectivos artigos.”

Foram identificadas 127 palavras-chave diferentes. Cada texto possui um mínimo de duas e o máximo de nove palavras-chave, distribuídos do seguinte modo: 12 textos possuem três palavras-chave, nove textos possuem quatro palavras-chave, 10 textos possuem cinco palavras-chave e um texto possui nove palavras-chave.

Do total de 36 textos, dois não apresentaram palavras-chave por se tratarem de resenhas e um artigo também não continha palavras-chave.

Assim como nas pesquisas desenvolvidas por Silva (2004) e Hayashi et al. (2008), as palavras-chave identificadas foram organizadas em grupos temáticos. Esse agrupamento se deu mediante utilização do instrumento “[...] indexação e recuperação de informações, desenvolvido pelo INEP/MEC, o *Thesaurus Brased*, vocabulário controlado na área de educação.” (HAYASHI et al., 2008, p.201, grifo original). Ainda de acordo com esses autores: “A justificativa para a sua utilização reside no fato de que nos vocabulários controlados estão os grandes temas de determinadas áreas do conhecimento e seus respectivos subtemas agrupados.” (p. 2001).

Os dados da tabela 7 mostram que o tema mais pesquisado foi “contexto político”, pois 20 autores escolheram esse tema para representar o assunto abordado em seus artigos. Em seguida, os temas que receberam maior número de palavras-chave foram, respectivamente, os seguintes: “indicadores de denominação” (17); “contexto social” (12), “administração escolar” (10), e “educação escolar” (10); “política da educação” (nove); “história da educação” (sete); “comunicação e educação” (seis); “administração da educação” (cinco) e “processo de ensino-aprendizagem” (cinco); “profissionais da educação” (quatro), “instituições de ensino” (quatro), “curso e currículo” (quatro); “indicadores de conteúdo” (quatro); “modalidades de educação” (dois), “cultura e educação” (dois); “meios de ensino” (dois); “contexto ambiental” (um); “contexto econômico” (um); “economia da educação” (um); e “especificadores de suporte de informação” (um).

Ao analisar os dados obtidos a partir do agrupamento das palavras-chave por temas, é preciso considerar que uma das possíveis justificativas para o fato da temática “contexto político” ter sido majoritária entre os 20 temas se deve à própria metodologia de pesquisa adotada, que, dentre outros, elegeu o termo “ditadura militar”, que apresenta relação direta com contexto político, para a busca dos textos na base de dados SCIELO. Com base na objetividade dos resultados, pode-se concluir que a escolha dos termos foi adequada à proposta da pesquisa, uma vez que possibilitou a localização dos dados necessários ao seu desenvolvimento.

De acordo com a matriz conceitual do *Thesaurus Brased*, os dados da Tabela 7 também indicam que 34 dos termos/temas pesquisados se referem ao campo “Contexto da educação”, 33 ao campo “Escola”, oito ao campo “Fundamentos da Educação”, 30 ao campo “Educação”; e 22 se enquadram no campo “Indicadores e especificadores de informação”.

Tabela 7(Agrupamento das palavras-chave por temas, segundo os termos do *Thesaurus Brased*)

Termos/Temas	Campos do <i>Thesaurus Brased</i>	Frequência absoluta
Contexto ambiental	Contexto da educação	1
Contexto econômico		1
Contexto político		20
Contexto social		12
Subtotal:		34
Política da educação	Escola	9
Profissionais da educação		4
Administração da educação		5
Administração escolar		10
Instituições de ensino		4
Economia da educação		1
Subtotal:		33
Cultura e educação	Fundamentos da educação	2
Comunicação e educação		6
Subtotal:		8
Educação escolar	Educação	10
Modalidades de educação		2
Curso e currículo		4
Processo de ensino aprendizagem		5
Meios de ensino		2
História da educação		7
Subtotal:		30
Indicadores de denominação	Indicadores e especificadores de informação	17
Indicadores de conteúdo		4
Especificadores de suporte de informação		1
Subtotal:		22
Total:		127

Fonte: INEP/MEC – *Thesaurus Brased*.

Ainda que os dados apresentados neste capítulo não representem a totalidade da produção científica a respeito da educação no período ditatorial brasileiro, uma vez que a grande quantidade de fontes nos conduz aos recortes temáticos e temporais necessários ao bom desenvolvimento da pesquisa, considera-se que esses dados representam parte significativa dessa produção, tendo em vista que a base de dados utilizada se caracteriza como importante meio de democratização e divulgação científica.

A seguir, a fim de justificar e enfatizar a relevância do desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas sobre a temática em questão, apresentarei síntese histórica das principais influências do regime ditatorial brasileiro na educação.

**CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR
BRASILEIRA: SÍNTESE HISTÓRICA**

Neste capítulo, com o objetivo de contextualizar a discussão subsequente, apresento, com base na produção teórica¹ a respeito da temática, síntese do contexto político, econômico e social e dos principais aspectos que caracterizaram a educação no período ditatorial (1964-1985) e que repercutem até os dias atuais no sistema educacional brasileiro. Dentre esses aspectos, destacam-se: crise educacional em 1950, caracterizada como consequência do processo de transição de sociedade oligárquico-latifundiária para urbano-industrial pela qual o Brasil passava; consumação do golpe civil-militar e decorrente vinculação dos interesses empresariais à educação; investimento de capital financeiro estrangeiro na educação brasileira; e reformas políticas educacionais instauradas a partir do golpe.

Antes de entrar em questões específicas referentes à temática aqui proposta, é necessário abordar a variabilidade de termos que são utilizados por diversos pesquisadores para aludir a esse período histórico e justificar a opção adotada na redação deste texto.

Para além de uma simples preferência por determinadas palavras, a utilização do termo “revolução de 1964”, “ditadura militar” ou “ditadura civil-militar”, ultrapassa questões gráficas e gramaticais e simboliza diferentes concepções ideológicas a respeito desse período da história brasileira.

Conforme argumentam Ferreira Jr. e Bittar (2006), o período em questão não pode ser considerado como uma revolução, uma vez que não apresentou rupturas, mas sim continuidades e avanços de uma ordem socioeconômica vigente.

Em decorrência do avanço do desenvolvimento de pesquisas científicas a respeito dessa temática, passou-se a utilizar também o termo ditadura civil-militar, que chama atenção para o fato de que a configuração e manutenção desse cenário político também contaram com o envolvimento e apoio de outros setores da sociedade civil, tais como: empresários, igreja católica, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), meios de comunicação em massa, etc. De acordo com essa perspectiva, Germano (1994, p. 102) argumenta que para a manutenção de sua hegemonia:

[...] o Estado necessita de bases de legitimação, da adesão de uma parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares. Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade, quando estas eram duramente golpeadas por ele.

Se até a década de 1950, as políticas dos governos populistas conseguiam garantir relativa calma social, com o avanço do processo de industrialização, que se deu mediante

¹ Ferreira Jr.; Bittar (2006); Germano (1994); Pina (2008); Romanelli (1993); e Saviani (2007).

substituição de importações e adoção do modelo de economia interdependente, essa calma resultou no agravamento dos problemas sociais, acirramento da disputa de classe e instabilidade política, que serviu de pretexto para que os militares assumissem o poder de forma inconstitucional e autoritária.

Embora o discurso utilizado pelos militares fosse de democratização da educação, erradicação da pobreza e desenvolvimento social, na prática o que se concretizava era o agravamento da distância entre as divergentes classes sociais em pleno contexto de desenvolvimento econômico decorrente do processo de industrialização, que foi marcado, sobretudo pela concentração desigual de riquezas. Assim, a partir de 1964:

[...] o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo. (GERMANO, 1994, p. 55)

Diante desse esclarecimento, salienta-se que a opção adotada neste texto converge com a interpretação histórica de ditadura civil-militar como um golpe político protagonizado por militares, mediante apoio de alguns setores da sociedade civil, contra um governo eleito democraticamente.

O autoritarismo específico desse golpe político se deu por meio da criação de mecanismos que assegurassem a supressão da liberdade democrática e a exclusão total da participação popular em decisões políticas e sociais, garantida através de intervenções militares em diversos setores culturais, trabalhistas e estudantis. Desse modo, durante o período ditatorial, houve fechamento de instituições representativas de estudantes e trabalhadores, extinção de partidos políticos, intervenções militares em sindicatos, cassação, prisão e tortura de suspeitos de crimes políticos, forte repressão cultural, entre outras medidas autoritárias.

Conforme argumenta Germano (1994, p. 19):

O controle militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional.

Como expressão dessa forma de dominação, a educação se caracterizou como meio de formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico de acordo com a lógica do capitalismo em expansão.

Nesse sentido, os principais fundamentos que nortearam as políticas educacionais, foram: racionalidade técnica; gestão escolar com base na teoria do capital humano; arrocho salarial; proletarização da categoria docente; menor investimento educacional e maior controle de gastos, entre outros. A partir dessas medidas, também é possível compreender que ao ser

colocada a serviço da acumulação desigual de capital e dos interesses materiais, a educação adquiriu um caráter tecnicista.

Com base no pressuposto de neutralidade científica, para que sua ordem não fosse colocada em risco, os princípios que fundamentavam a pedagogia tecnicista visavam à reestruturação do processo educativo de modo que esse se tornasse eficiente e produtivo. Assim, para a “[...] pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária [...].” (SAVIANI, 2007 p. 382).

Percebe-se que essa influência no setor educacional era fundamental para a garantia da concretização dos ideais econômicos priorizados pelo regime militar, pois se antes, durante o modo de organização social oligárquico-latifundiário, os índices de analfabetismo e a formação para o mercado de trabalho não possuíam tanta relevância, a partir do industrialismo em expansão, o domínio das técnicas de leitura e escrita e de conhecimentos específicos se tornaram essenciais.

Diante desse quadro, tonava-se evidente a necessidade de ampliação do acesso ao ensino por meio de políticas que garantissem a erradicação das taxas de evasão escolar e do analfabetismo e preparassem mão de obra qualificada para suprir as exigências do trabalho industrial, seja por meio de formação técnica ou profissional. A efetivação dessas medidas aumentaria significativamente os gastos com educação. Porém, o que houve foi o inverso, uma crescente omissão das responsabilidades do Estado no que se refere aos investimentos financeiros em educação.

Ao lado disso, a própria ação legal do Estado concorreu decisivamente para inviabilizar os princípios e metas definidos na legislação e nos planos educacionais oriundos igualmente do Estado brasileiro. O descomprometimento com o financiamento da educação pública se verificou num momento em que a união aumentou, de forma acentuada, a sua capacidade extrativa ou de exação [...]. (GERMANO, 1994, p. 194).

Diante desse cenário, é possível observar que a própria ampliação quantitativa do ensino público não foi suficiente para o cumprimento dos objetivos que a impulsionou. Isso ocorreu devido à ausência de investimentos financeiros que viabilizassem melhorias qualitativas no ensino oferecido.

Em sentido oposto, o modo como a expansão educacional se concretizou corroborou com a constituição de um sistema nacional de ensino cada vez mais precarizado, o que sinaliza a discrepância entre as justificativas oficiais para a implementação dessa expansão e o modo como ela ocorreu. Nesse sentido, Germano (1994, p. 22) conclui que:

[...] o Regime, ao mesmo tempo em que fez uso da política educacional como estratégia de hegemonia, deixou de cumprir uma das principais funções

tradicionalmente afetas ao Estado capitalista – no tocante à política social – e que consiste justamente em assegurar a escolarização da força de trabalho potencial ou ativa. (p. 22).

Para suprir a demanda de profissionais postas pela expansão do ensino e consequentemente cumprir os objetivos propostos por ela, o Estado também investiu em reformas jurídicas que, aliadas à contenção de gastos, causaram um impacto significativo no processo de formação de professores e também contribuíram com a configuração de um novo perfil profissional. Essas reformas tiveram expressão mais marcante na Lei nº 5.540 – de 1968, que reorganizou o ensino superior e o articulou com a escola média; e na Lei 5.692 – de 1971, que unificou o antigo primário ao ginásio e criou o ensino de 1º e 2º graus. A primeira lei, no artigo 30, previa que:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á e nível superior. (FERREIRA JR.; BITTAR apud SAVIANI, 1987, p. 103).

Desse modo, esse artigo possibilitou que a formação do magistério para o 1º grau também fosse realizada a nível superior, diferente do modo como acontecia antes, em escolas normais ou institutos de educação, conforme previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961.

Ao duplicar o tempo de obrigatoriedade escolar sob a responsabilidade do Estado, a Lei 5.692 – de 1971 também apresentou impactos na formação de professores. O então ministro da Educação, Jarbas Passarinho, ao justificar as medidas a serem tomadas, apresentou um anteprojeto de lei ao general presidente Emílio Garrastazu Médici e justificou que:

[...] No que toca à formação, previu-se graduação superior, de duração curta e plena, reforçando a rede existente, concebeu-se um tipo novo de faculdade, mais modesta, a surgir ‘nas comunidades menores’; Não há dúvida de que este esquema ‘permanente’ só a longo prazo poderá ser implantado em âmbito nacional. (FERREIRA JR.; BITTAR apud PASSARINHO, 1971, p. 19).

Essas reformas jurídicas, além de apresentarem outros impactos educacionais, resultaram na alteração do quadro do magistério, que a partir de então se encontrava em condições numéricas inferiores e com profissionais oriundos de camadas médias e até das próprias elites. Após serem submetidos a essas condições de formação profissional, em exercício de suas funções, esses profissionais também eram submetidos a condições de trabalho precárias e à política de arrocho salarial devido às medidas de contenção de verba pública adotadas.

Além de não suprir boa parte das necessidades educacionais básicas postas pelo processo de industrialização crescente, o corte de verbas destinado à educação pública abriu caminhos para a privatização do ensino, sobretudo nos níveis médio e superior. Desse modo, é perceptível que os governos militares não só deixaram de investir na educação pública, como criaram mecanismos legais que garantiam a transferência de recursos públicos para as redes particulares. Germano (1994, p.196) afirma que:

Nessa perspectiva, a Emenda Constitucional nº 18, de 1965 (à Constituição de 1946) – que reformulou o sistema tributário nacional – vetava a cobrança de impostos sobre o patrimônio, a renda ou serviços de partidos políticos, de instituições de educação e de assistência social, por parte da União, Estados e Municípios. Todavia, é a Constituição de 1967 que vai revelar claramente o descomprometimento do Estado com relação ao financiamento da educação pública e o conseqüente incentivo à privatização do ensino. Tal descomprometimento é mantido pela Emenda Constitucional nº 01 de 1969, assinada pela Junta Militar.

Segundo Saviani (2007), os parâmetros norteadores da lógica educacional durante a ditadura civil-militar deixaram marcas significativas na educação atual, observáveis, sobretudo nos seguintes aspectos: baixa remuneração dos professores, influência do setor privado na educação pública, educação atrelada à concepção tecnicista, sobreposição das necessidades do mercado de trabalho às demais necessidades educativas, entre outros.

Nesse sentido, ao longo deste capítulo, buscarei discorrer sobre esses fatos históricos, de modo a explicitar suas relações com o atual contexto político-educacional, justificando assim, a relevância e atualidade dessa discussão.

1- Crise educacional de 1950

Até meados da década de 1950 as medidas adotadas pelos governos de caráter populistas vinham contribuindo com a manutenção de relativa calma social, caracterizada pelo equilíbrio entre o modelo político populista de Getúlio e o modelo econômico de expansão industrial. Porém, à medida que o processo de industrialização progredia seu curso, aumentava também os conflitos de interesses entre as divergentes classes sociais envolvidas nesse processo e criavam-se condições para a desestabilização política que futuramente, em 1964, serviria de pretexto para a retirada de Jango do governo e instauração do regime militar.

Como é característico no sistema capitalista, o processo de desenvolvimento industrial e a modernização da sociedade se deram de forma a criar e manter relações econômicas desiguais por meio da utilização de mecanismos específicos de controle do processo de produção. Segundo Romanelli (1993, p. 201):

É nesse sentido que se coloca a modernização como expressão, tanto de integração centro-periferia quanto de dominação em âmbito interno e externo. Internamente, ela aciona mecanismos mais eficientes de controle, quer no setor da administração pública, quer no setor da administração privada, enquanto compartimentaliza a produção e o trabalho em qualquer âmbito, eliminando ou diminuindo os perigos da integração social dos trabalhadores e a visão crítica do conjunto do sistema produtivo.

Sob o controle desses mecanismos, as forças de trabalho deveriam beneficiar a racionalização da produção e a maximização do lucro, preservando assim as relações de dominação interna e contribuindo também com a manutenção do país na condição de dependência econômica.

No início de 1960, o Brasil se encontrava no auge da política desenvolvimentista do governo Juscelino Kubistchek, que devido às aspirações político-econômicas do período, preconizava a aceleração do processo de industrialização (“Cinquenta anos em cinco”). A materialização dessa meta se deu primeiramente por meio da substituição dos bens de consumo não duráveis (indústria têxtil e alimentícia) e posteriormente, por meio da substituição de bens de consumo duráveis (indústria automobilística, eletrônica e eletrodoméstica). De acordo com Haddad (2000, p.112):

A imposição de uma política desenvolvimentista, baseada no capital internacional, de racionalidade diferenciada daquela capaz de ser absorvida pela economia brasileira, acabou por trazer desequilíbrios econômicos internos de difícil administração.

Esse processo resultou numa polarização de interesses e também numa queda no padrão de consumo por conta do elevado índice de desemprego e queda no padrão de consumo. Desse modo, de um lado, encontravam-se os diretamente beneficiados por esse tipo de política econômica, no caso, empresários e setores da classe média, e do outro, encontravam-se os prejudicados por essa mesma política, os operários e setores de esquerda, que para além do processo de nacionalização da indústria, lutavam por reformas de base.

Com o alcance da substituição de importações, completou-se a meta de industrialização do país, viabilizada também pela implantação de indústrias estrangeiras no Brasil. No entanto, a partir daí, como a política favorável às empresas estrangeiras era incompatível com o nacionalismo desenvolvimentista, tornou-se cada vez mais evidente a contradição de interesses das classes econômicas envolvidas nesse processo. Saviani (2007, p.362) esclarece que:

[...] se os empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização, as razões que os moveram na mesma direção eram

divergentes. Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda tratava-se apenas de uma etapa.

Acentuava-se a partir de então, o contraste das diferenças políticas entre a classe média, que defendia a nacionalização da economia como mola propulsora de reformas sociais de base (reforma tributária, agrária, educacional, etc.), e a burguesia, que defendia a ideologia da interdependência.

Ao adotar o modelo de substituição de importações e instalação de empresas estrangeiras no Brasil:

[...] Juscelino, ao mesmo tempo em que punha em prática essa política econômica, incentivava também, via Instituto de Estudos Brasileiros (ISEB), a elaboração e difusão da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista, nela embalando o lema ‘cinquenta anos em cinco’, que alimentava a execução do Plano de Metas. (SAVIANI, 2007, p. 351-352):

Manifestou-se assim, de forma mais evidente, a contradição entre o modelo econômico, de caráter desnacionalizante, e a ideologia política nacionalista.

Percebe-se, que Juscelino utilizou-se do ISEB, criado pouco antes de seu governo, para difundir a ideologia nacionalista desenvolvimentista, que colocava a inteligência a serviço do desenvolvimento. Souza (1999, p.115) coloca que:

No papel de uma “fábrica de ideologias”, o ISEB e alguns de seus principais pensadores, como Vieira Pinto, Alberto Guerreiro Ramos e Hélio Jaguaribe, acabaram sendo responsáveis pela criação de um referencial teórico que definia para as massas populacionais um importante papel no desenvolvimento econômico.

Paralelamente ao ISEB, formulava-se no seio da Escola Superior de Guerra (ESG), criada em 1949, a ideologia da interdependência, que coincidia com a doutrina da segurança nacional. A ideologia expressa pela doutrina da interdependência servia, sobretudo para justificar a adoção do modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente. A esse respeito, Saviani (2007, p.361-162) esclarece que:

Enquanto o Instituto Superior de estudos Brasileiros (ISEB), de um lado, elaborava a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista e a ESG, de outro, formulava a doutrina da interdependência, o processo de industrialização seguia seu curso impulsionado pelo governo Kubitschek que conseguia assegurar relativa calma política dando curso às franquias democráticas, graças a um equilíbrio que repousava na contradição antes apontada: ao mesmo tempo em que estimulava a ideologia política nacionalista, dava sequência ao projeto de industrialização do país, por meio de uma progressiva desnacionalização da economia.

À medida que o processo de industrialização avançava, aumentava a contradição de interesses entre os setores de esquerda, que defendiam o ajuste do modelo econômico à ideologia política, por meio da nacionalização da economia, e os setores da direita, que defendiam o ajuste da ideologia política ao modelo econômico por meio da desnacionalização da ideologia.

No auge dessa polarização de interesses políticos e econômicos, ao mesmo tempo em que cresceram os movimentos de esquerda, também se fortaleceram as organizações empresariais. Nesse contexto, surgiu, em maio de 1959, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política, e em 1961 foi fundado, por um grupo de empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES).

A finalidade do IBAD consistia em: “[...] combater o comunismo e aquilo que seus membros chamavam de ‘estilo populista de Juscelino’.” (SAVIANI, 2007, p.342). Já a finalidade do IPES consistia no desenvolvimento de uma:

[...] doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. (SAVIANI, 2007, p. 342).

A articulação entre empresários e políticos, somada à insatisfação popular diante do agravamento dos problemas sociais causado pelas políticas econômicas desiguais, resultou então no golpe civil-militar efetivado no dia 1º de abril de 1964.

Com a consumação do golpe, a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina de interdependência. É importante destacar que essa substituição ideológica representou uma ruptura que se deu somente a nível político e não econômico, uma vez que a própria ruptura política era fundamental para a manutenção e intensificação da ordem socioeconômica vigente.

Nesse contexto de desenvolvimento econômico arbitrário, diversos setores foram alvo de dominação ideológica, dentre eles, o educacional, uma vez que o ambiente escolar se tornou o lócus principal de formação humana para o mercado de trabalho.

De acordo com Saviani (2007, p.364): durante o período ditatorial “Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente [...]”. No âmbito desses “ajustes”,

vão assumir papel de destaque, devido aos impactos estruturais que causaram, a Lei 5.540, de 1968, que instituiu a reforma universitária e a Lei 5.692, de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

2- O golpe civil-militar, interesses empresariais e educação

Em decorrência do golpe civil-militar, foram tomadas medidas oficiais, por meio de atos institucionais, que privaram ainda mais as classes subalternas das decisões políticas e econômicas do país. Essa política excludente e elitista teve como principais mecanismos de manutenção a repressão e a violência, acentuando assim os traços históricos de desigualdade que caracteriza a formação da sociedade brasileira. Não isento dessa lógica de exclusão social e manutenção de desigualdades, incluiu-se o sistema de ensino.

Conforme já foi mencionado, embora a instituição do golpe não tenha resultado numa ruptura do modelo econômico, uma vez que a ordem política foi rompida justamente para intensificar e dar continuidade ao modelo econômico em curso pelo processo de industrialização crescente, a educação também foi reorganizada de modo a garantir a continuidade desse modelo.

Com o alcance da meta de industrialização do país, por meio da substituição de importações, surgiram novas necessidades sociais e objetivos educacionais, tais como erradicação dos índices de analfabetismo e formação de recursos humanos coerentes com as necessidades do trabalho industrial. Para a consecução desses objetivos, foram instituídas reformas educacionais cuja abrangência resultou na reestruturação de todo o sistema de ensino.

Nesse processo de vinculação da educação à ideologia econômica, alguns órgãos tiveram papel essencial, como foi o caso do IPES, que na época promoveu um simpósio sobre reforma da educação.

Para nortear as discussões realizadas no âmbito desse simpósio, foi elaborado um documento contendo propostas educativas que articulavam o desenvolvimento econômico à educação. Essa articulação se sustentava na concepção de que o investimento em educação deveria resultar no aumento da produtividade e acumulação do capital, de modo que cada nível de ensino tivesse uma função específica, atribuídas do seguinte modo: ao primeiro grau de ensino caberia a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho; ao ensino médio, a formação de mão-de-obra técnica para o mercado de trabalho, por meio de habilitações profissionais; e ao ensino superior, atender à demanda de profissionais qualificados, por meio de cursos de curta duração.

Além desse simpósio, o IPES também foi responsável pelo Fórum “A educação que nos convém”. Nesse fórum, foram abordados 11 temas relativos a aspectos gerais da educação, ensino superior e políticas educacionais.

As articulações pedagógicas formuladas pelo IPES foram incorporadas pela reforma educacional que resultou na reestruturação do ensino básico e do ensino superior e também na criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que embora criado em 1969, entrou em vigor em 1970 com a justificativa e pretensão de acabar com o analfabetismo no Brasil em dez anos, por meio da promoção técnicas que viabilizassem o conhecimento funcional de leitura e escrita.

Como entidade representativa de interesses empresariais, percebe-se nitidamente que as medidas educacionais vislumbradas pelo IPES eram respostas empresariais à crise educacional. Tais medidas pretendiam a manutenção do modelo econômico associado-dependente e o conseqüente aprofundamento das relações capitalistas. Percebe-se assim, que o IPES conferia à educação “[...] um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações.” (SAVIANI, 2007, p.365).

A argumentação que fundamentava as medidas educacionais defendidas pelo IPES se pautava na “teoria do capital humano”, de Theodore Schultz. Essa teoria, ao compreender a educação como forma de investimento necessário ao desenvolvimento econômico, ganhou força ao ser incorporada à legislação na forma de princípios como: racionalização de recursos, máximo de resultados a partir do mínimo de investimento, não duplicação de meios para fins idênticos, entre outros.

Durante todo o período ditatorial até os dias atuais, a teoria do capital humano serviu principalmente como respaldo teórico das atividades realizadas no âmbito da organização curricular e da administração educacional, materializando assim, a adoção de princípios administrativos empresariais no ambiente escolar.

Ao tecer críticas em relação a esse modelo administrativo, Paro (2012) esclarece que de acordo com os fundamentos da “teoria do capital humano”, as decisões e responsabilidades administrativas são centralizadas na figura do diretor, cujas atividades devem ser realizadas com o mínimo de recursos, visando ao máximo de resultados. Para a concretização dessa proposta, todo o esforço humano coletivo deve ser gerenciado de modo a garantir maior eficiência. O autor também salienta que ao longo desse processo, perdem-se de vista as finalidades pedagógicas em detrimento de atividades meramente burocráticas. Nesse sentido, Saviani (2007, p.379-380) argumenta que:

[...] ao assumir o enfoque sistêmico e adotar os princípios gerais da eficiência, racionalidade e produtividade com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicidade de meios para o mesmo fim’; e ao tomar esses princípios gerais como premissas para a organização curricular baseada nos princípios específicos de integração, flexibilidade, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração, estava-se claramente no âmbito da pedagogia tecnicista.

De acordo com a concepção tecnicista, educação, escola e ensino passam a ser compreendidos como formas de investimento que devem gerar o máximo de produtividade e lucro. Assim, “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional.” (SAVIANI, 2007, p.381).

Com a justificativa de neutralidade científica, a pedagogia tecnicista preconizava a manutenção de um modelo educacional que sustentasse e beneficiasse o sistema econômico vigente.

Além dos eventos organizados pelo IPES, a própria literatura publicada naquele período, assim como os acordos MEC-USAID, que também assumiram papel relevante no processo de institucionalização de uma concepção produtivista de educação.

Nesse sentido, em 1965, os acordos MEC-USAID foram efetivados com a justificativa de servirem como auxílio internacional para solucionar a crise educacional no Brasil. Porém, por meio desses acordos, os Estados Unidos propuseram medidas que no fundo só beneficiavam a si e contribuía com a manutenção da relação de dependência econômica entre os países. Percebe-se que a:

[...] crise servia de justificativa de intervenção, mas não passava de um pretexto para assegurar ao setor externo oportunidade para propor uma organização do ensino capaz de antecipar-se, refletindo-a, à fase posterior do desenvolvimento econômico. O momento era propício para essa intervenção, porque estavam asseguradas as condições políticas e econômicas da retomada da expansão e havia, uma condição objetiva ‘justificando-a’. (ROMANELLI, 1993, p.216).

Assim, diante de um contexto político e econômico favorável, aumentaram os investimentos de capital financeiro estrangeiro na educação brasileira e embora o discurso fosse de auxílio financeiro, esses investimentos reafirmaram a manutenção dos problemas sociais e educacionais brasileiros.

3- Investimento de capital financeiro estrangeiro na educação brasileira

Sob o contexto de guerra fria, a década de 1960 foi marcada pelos acordos MEC-USAID, que serviram como pretexto para o acirramento, em setores específicos, da disputa política, econômica e ideológica entre os Estados Unidos e a URSS, configurando-se também como mecanismo de manutenção da dependência econômica dos países subdesenvolvidos em relação aos Estados Unidos.

No âmbito da educação brasileira, os acordos MEC-USAID concentraram seus esforços no ensino superior, que na época se encontrava em situação de crise caracterizada pela procura maior que a oferta. As exigências por medidas políticas que acabassem com a crise dos excedentes, como ficou conhecida, era pauta principal das reivindicações estudantis por melhorias nas condições de ensino.

Com o pretexto de solucionar os problemas pelos quais passava a universidade brasileira, de forma oposta às medidas reivindicadas pelos movimentos estudantis, esses acordos visavam à modernização da universidade de acordo com a lógica capitalista.

Assim, o acordo MEC-USAID, e, principalmente a atuação da USAID, não somente no Brasil, mas em todos os países periféricos, podem ser compreendidos como uma ação dos EUA para garantir a vigência do sistema capitalista nestes países e transferir para estes as concepções e a organização social, política e econômica que prevalecia nos Estados Unidos (PINA, 2008, p.1).

De forma tendenciosa, esses acordos se pautavam no pressuposto de que para alcançarmos a modernização e o desenvolvimento, deveríamos seguir o exemplo dos Estados Unidos e para isso seria preciso uma série de medidas que garantissem o apoio técnico e financeiro por parte dos países desenvolvidos. Porém, ao considerar a influencia desses “apoios” no cenário educacional brasileiro, é necessário levar em consideração o tipo de atuação que esses países exerceram sobre ele.

Ao partir de um conceito superficial de subdesenvolvimento, a atuação dessas agências pautou suas medidas em análises que desconsideravam os fatores estruturais no desenvolvimento das relações econômicas e políticas entre os países, servindo, portanto para a manutenção da condição dominador/dominado.

Na verdade, teorias desse tipo não oferecem apenas uma explicação parcial: elas oferecem também, consciente ou inconscientemente, uma explicação distorcida ou até tendenciosa, porque partem de pressupostos reconhecidamente inconsistentes para propor estratégias de ação e de pensamento que levem a considerar a modificação nos hábitos de consumo, de ação e de pensamento das populações dos países ‘em atraso’ como a única

forma viável de coloca-los em consonância com o atual estágio de desenvolvimento dos países ‘mais avançados’ (ROMANELLI, 1993, p.205).

Desse modo, ao analisar os problemas educacionais brasileiros de forma fragmentada, a atuação dos Estados Unidos na educação brasileira resultou na reorganização da estrutura educacional de modo a garantir a vigência do sistema capitalista e das relações de dependência política, econômica e cultural que lhes são características.

Um dos mecanismos para criar e expandir as relações de mercado e criação de hábitos de consumo se deu por meio da implantação de empresas multinacionais em territórios brasileiros, facilitando assim: “[...] um trabalho prévio de criação de hábitos de consumo, ação e pensamento, para o qual contribui extraordinariamente o processo educacional *lato sensu* e *stricto sensu*.” (ROMANELLI, 1993, p.205-206).

Os acordos MEC-USAID, embora tenham afetado outros níveis de ensino, privilegiou o ensino superior, pois em sociedades em fase de modernização, o processo de formação profissional “[...] tem como função precípua definir ou redefinir a situação dos indivíduos na estrutura social.” (ROMANELLI, 1993, p.211). Ainda de acordo com Romanelli (1993), esse processo resultou numa “[...] melhor integração do Brasil no processo de desenvolvimento do capitalismo, e tem, contudo, colaborado para que [...] o país se mantenha na periferia desse processo.” (p.270).

Além dos fatos mencionados, as medidas propostas pelos acordos MEC-USAID, em março de 1965, também contribuíram com a criação de uma estrutura de ensino voltada aos interesses de mercado por meio da eliminação da vinculação financeira entre União, Estados e municípios; de fortes medidas de privatização do ensino; e da expansão do ensino superior por meio de iniciativas privadas.

Ao buscar situar a educação na estrutura geral de dominação capitalista, a reforma universitária colocada em prática pelos governos militares contou com o suporte de algumas comissões de estudos que foram responsáveis pela elaboração dos seguintes documentos: o relatório Meira Matos, o plano Atcon e o relatório da Comissão da Reforma Universitária.

De acordo com Romanelli (1994), a Comissão Meira Matos teve as seguintes funções:

a) atuar como interventora nos focos de agitação estudantil, e b) estudar a crise em si, para propor medidas de reforma. Sob este aspecto, o relatório que ela apresentou nada mais fez do que reforçar as propostas surgidas com os acordos MEC-Usaid [...]. (p.203).

Com objetivos semelhantes, o plano Atcon resultou de um estudo sobre a universidade brasileira, realizado por Rudolf Atcon, americano, membro da AID (Agency

International Development), a partir de visitas realizadas a várias instituições brasileiras de ensino superior.

Tanto o relatório da Comissão Meira Matos, quanto o Plano Atcon e o relatório produzido pela Comissão da Reforma Universitária apresentaram medidas que buscavam reduzir a discrepância entre o desenvolvimento educacional e o desenvolvimento econômico, buscando submeter o primeiro ao segundo. Dentre essas medidas, destaca-se a atribuição ao ensino superior de uma racionalidade instrumental que viabilizasse o aumento da produtividade dos sistemas econômicos.

Porém, para que essas medidas fossem concretizadas, seria preciso conter as manifestações estudantis, que concentrava suas forças na luta por reformas educacionais de base.

Nesse sentido, tendo como finalidade a criação de medidas que garantissem a contenção das manifestações estudantis e a intervenção nas universidades, o resultado dessas comissões de estudos foram as medidas práticas tomadas em âmbito legal, na forma de políticas educacionais responsáveis pela reestruturação de todo o sistema nacional de ensino, conforme apresentarei a seguir.

4- Reformas de políticas educacionais e suas implicações

Antes dos militares assumirem o poder, os principais documentos oficiais que estruturavam a organização escolar tratavam-se do conjunto de medidas instituídas na década de 1940, pelo ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, durante o governo de Vargas, e da primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) de 1961.

Nesse período, sob a égide dos documentos mencionados, a obrigatoriedade do ensino no Brasil estava restrita aos quatro anos da escola primária, isso porque tanto no Brasil como em outros países, convencionou-se que esse era o tempo necessário para que o processo de alfabetização, compreendido como aprendizagem técnica de leitura e escrita, se tornasse uma aquisição irreversível. A passagem do ensino primário para o ensino secundário acontecia por meio de testes de admissão. Essa característica reflete a inflexibilidade e seletividade do sistema educacional daquele período, uma vez que muitos estudantes eram barrados nesses exames, em geral os que tinham menos poder aquisitivo e, portanto, menos capital cultural.

Desse modo, se o ensino primário no séc. XX, embora fosse obrigatório, não era frequentado por todos nessa idade escolar, os níveis subsequentes, menos ainda. Os poucos estudantes que conseguissem passar nos testes de admissão cursariam o ginásio e,

posteriormente, o colegial, que era dividido em dois ramos: o profissional, que conduziria ao mercado de trabalho; e o acadêmico, que conduziria ao ensino superior e era subdividido de dois modos: acadêmico clássico, que conduziria para os cursos de humanidades e o acadêmico científico, que conduziria às áreas de exatas e biológicas. Percebe-se nitidamente que o colegial tinha como principal finalidade a preparação para o mercado de trabalho e apesar de todas as modificações econômicas, sociais e educacionais, essa finalidade permanece a mesma.

O processo de formação de professoras primárias, que devido à própria seletividade do modelo de ensino, era constituído em sua maioria por mulheres de classes sociais abastadas, se dava por meio do Curso Normal. Assim, para se tornar professora primária, seria necessário cursar o primário, o ginásio e depois o curso normal. A formação de professores secundários se dava no ensino superior.

O contexto político e econômico sob o qual esse modelo de ensino se concretizava era de relativa calma política, resultante da conciliação de interesses de classe mantida pelos governos de caráter populista. Com o avanço do processo de industrialização e com a internacionalização econômica, essa calma cedeu lugar ao descontentamento social e ao acirramento das divergências de classe.

Essas divergências, aliadas à insatisfação social, contribuíram com a configuração de um cenário de instabilidade política. Em resposta, sob o pretexto de erradicação da pobreza e combate ao comunismo, os militares, com o apoio de alguns setores da sociedade civil, romperam com princípios democráticos e por meio de um golpe político, instauraram o regime ditatorial, que dentre outras medidas, reorganizou o sistema de ensino de acordo com seus objetivos econômicos e sociais.

Coerentemente ao contexto ditatorial, as políticas educacionais passaram a vislumbrar um sistema nacional de ensino capaz de materializar os ideais de modernização e industrialização acelerada, sintetizados no lema “Brasil Grande Potência”. De acordo com Ferreira Jr.; e Bittar (2006):

Visando atingir os objetivos propostos, o regime militar implementou duas reformas jurídicas no campo educacional. A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o funcionamento o ensino superior e sua articulação com a escola média; e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou os antigos primário e ginásio criando o ensino de 1º e 2º graus”. (p.66).

A Lei 5.540 de 1968, que instituiu a Reforma Universitária, aplicou uma série de medidas com o objetivo contraditório de modernizar e ao mesmo tempo reduzir os investimentos financeiros destinados a esse nível de ensino.

Dentre essas medidas, destacam-se: unificação do vestibular, que ocultou a figura dos excedentes, ou seja, dos estudantes que embora aprovados, ficavam sem vagas para estudar; planejamento integral dos campos universitários, mantendo-os distantes dos centros urbanos, anulação de movimentos estudantis; maior integração entre ensino e pesquisa; departamentalização dos professores; institucionalização do regime de créditos; formação de professores primários em instituições de ensino superior; investimento em instituições de ensino privadas, sobretudo em cursos que melhor atendessem às demandas do mercado de trabalho; aplicação de recursos financeiros estrangeiros na educação brasileira, etc..

Instituídas no período auge de repressão militar, as medidas concretizadas pela reforma do ensino superior de 1968, propunham uma solução para a crise do ensino contrária à defendida pelos estudantes. Com base em modificações da estrutura administrativa e política, embora fosse justificada por um discurso de democratização e modernização do ensino, essa reforma serviu para conter as manifestações estudantis e aumentar o controle sob essas instituições. A esse respeito, inclui-se a unificação dos exames vestibulares, que pretendia acalmar os ânimos dos estudantes que reivindicavam mais verbas e mais vagas e camuflar a figura dos excedentes, que foi substituída pela figura dos alunos não aprovados nesses exames.

Além de não superarem e camuflarem os problemas educacionais, sob o princípio de não duplicação de meios para fins idênticos, essas medidas beneficiaram uma série de cortes de verbas destinadas à educação. Ao instituir a departamentalização dos professores, por exemplo, evitou-se a contratação de novos professores, pois se antes um professor era contratado para lecionar em determinado curso, a partir de então ele deveria ter seu contrato vinculado ao departamento em que atuaria, essa medida possibilitou que um mesmo professor pudesse lecionar em mais de um curso. Do mesmo modo, ao prever a formação de professores primários em instituições de ensino superior e não mais em escolas normais, aligeirou-se o processo formativo desses profissionais, que a partir de então aconteceria em cursos de licenciaturas que duravam cerca dois anos, as chamadas licenciaturas curtas.

Ao mesmo tempo em que materializava essas medidas, a reforma do ensino superior dificultava a organização estudantil, seja pelas medidas institucionais altamente repressivas, pela anulação de entidades e representações estudantis, e também pela institucionalização do regime de créditos, que diminuía a chance de um mesmo estudante iniciar e concluir o curso numa mesma turma, uma vez que a partir de então seria possível cursar disciplinas em outros cursos, com alunos de outros anos e outros períodos.

Em relação às modificações ocorridas no âmbito dos anos iniciais por meio da Lei 5.692 de 1971, destaca-se a junção dos quatro anos do ensino primário com os quatro anos do

ginásio, que resultou num ciclo único e obrigatório de oito anos, chamado primeiro grau. A criação desse ciclo único ajudou a reduzir as barreiras de acesso ao ensino secundário oriundas dos exames de admissão, resultando na expansão quantitativa do acesso ao ensino, porém de forma precarizada, pois não acompanhou medidas de investimento que seriam necessárias para a qualidade do ensino a ser oferecido. Assim, sem que nenhuma adaptação de espaço físico e de imobiliário fosse feita, nos mesmos prédios que antes funcionavam os grupos escolares passaram a funcionar as escolas de primeiro e segundo grau, que atendiam estudantes dos sete aos 14 anos.

Outro aspecto significativo da reforma dos anos iniciais se trata da profissionalização do segundo grau, que ao se tornar obrigatória, conferiu o princípio de continuidade, no caso do 1º grau e terminalidade, no caso do 2º. Considerando que boa parte dos estudantes concluíam o ensino médio sem ter condições financeiras, nem pretensão de ingressar no ensino superior, a profissionalização do ensino secundário tinha por principal objetivo proporcionar uma formação profissional básica a esses estudantes, de modo que ao concluírem o ensino secundário, tivessem um preparo básico para o mercado de trabalho.

Associada ao corte de recursos financeiros, a profissionalização do ensino secundário não conseguiu atingir os objetivos que propôs e prejudicou as escolas profissionalizantes já existentes, o que indica as contradições entre a idealização e a materialização dessa reformulação educacional.

Diante do exposto, ao analisarmos as políticas educacionais implantadas no período ditatorial, é possível compreender o quanto as dinâmicas estabelecidas no espaço escolar foram influenciadas pelo regime político e econômico vigente naquele período.

A institucionalização dessas políticas acarretou uma mudança estrutural da educação pública, uma vez que influenciou e alterou diversos aspectos educacionais e contribuiu para a configuração de muitas características ainda presentes no cenário educacional atual.

Dentre tantos prejuízos educacionais, Ferreira Jr. e Bittar (2006) destacam o processo de proletarização docente, caracterizada, sobretudo pelo empobrecimento econômico e depauperação do capital cultural, que resultou na precarização da formação docente e das condições de trabalho.

Se a expansão quantitativa das matrículas era um elemento inadiável para democratizar o sistema, a forma pela qual transcorreu esse traço da educação brasileira contemporânea marcou negativamente a existência material dos próprios professores públicos de 1º e 2º graus. Isto porque, a categoria profissional emergente, surgida para atender a essa nova demanda da escola pública brasileira, foi oriunda de uma situação que combinava o aligeiramento

da formação acadêmica com arrocho salarial. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p.61).

Submetida à política econômica de arrocho salarial, a emergência desse novo perfil profissional foi caracterizada tanto pelo movimento de ascendência econômica, para pessoas que encontraram no magistério possibilidades de ascensão financeira, quanto de prejuízo econômico, para pessoas de classes altas que tiveram suas condições de vida e de trabalho prejudicadas. Para mulheres de classes mais abastadas, esse processo significou uma decadência econômica, uma vez que foram atingidas pela redução salarial. Inversamente, as pessoas pertencentes à classe mais baixa, encontraram no magistério uma possibilidade de ascensão financeira. (Ferreira Jr.; Bittar, 2006).

Além de resultar na configuração de um novo perfil da categoria docente, esses fatores fizeram com que organizações sindicais se mobilizarem em prol da melhoria das condições de trabalho. Assim:

Para fazer frente ao processo de proletarização a que estavam submetidas no âmbito das relações capitalistas de produção, essas novas categorias profissionais das classes médias incorporaram a tradição clássica da classe operária fabril, isto é, passaram a se organizar em sindicatos para defenderem os seus interesses econômicos imediatos. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p.59).

Nesse sentido, foi no contexto de precarização da formação e condições de trabalho que se deram as primeiras manifestações sindicais dos professores de redes de ensino estaduais de 1º e 2º grau.

A precariedade da formação docente também resultou em prejuízos nas práticas executadas por esses profissionais, cujo processo formativo não os instrumentalizou para proporcionarem aos alunos uma formação crítica mediante apropriação dos saberes historicamente acumulados, servindo, portanto para manter as desigualdades sociais e sustentar um modelo de educação incapaz de suprir as necessidades humanas e sociais dos indivíduos.

Outro fator que prejudicou as condições de ensino foi a reestruturação curricular que redefiniu parte dos conhecimentos a serem ensinados na escola básica.

Além da própria Lei 5.692 de 1971, contribuíram com a reestruturação do currículo escolar básico, os Pareceres do Conselho Federal de Educação nº 853/71, que “Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude”, o Decreto Lei nº 869/69 – que “Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino no país e dá outras providências” e o Parecer 94/71 “Currículos e Programas de

Educação Moral e Cívica”, que explicita como deveria ser a implementação do decreto Lei mencionado. Assim, até a década de 70, disciplinas como Filosofia e Sociologia integravam o currículo escolar, porém, após esse período, sob o pretexto da necessidade de um ensino interdisciplinar, essas disciplinas foram extintas da grade curricular e substituídas pelas disciplinas: Estudos Sociais; Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Conseqüentemente, essa reestruturação resultou na exclusão de conteúdos importantes que abrangiam as áreas de conhecimento que deixaram de integrar o currículo escolar.

Além dos prejuízos mencionados, o corte de verbas federais para a educação apresentou reflexos significativos nas atividades administrativas escolares.

De acordo com Paro (2012, p.24), “A administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade.” Nesse sentido, as políticas educacionais advindas da ditadura civil-militar, mediante reformas administrativas, também contribuíram com a institucionalização de uma concepção produtivista de educação.

A concepção produtivista de educação terá como respaldo teórico a teoria do capital humano, que ao invés de compreender o dinheiro destinado à educação como gasto, passa a compreendê-lo como investimento capaz de futuramente proporcionar recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico.

Tanto a concepção produtivista de educação, quanto os fatores dela resultantes ainda perduram no sistema educacional brasileiro. Isso ocorre devido à fragilidade do processo de redemocratização do país, iniciado no governo Geisel no início da década de 1970, por meio da “distensão lenta, gradual e segura”, que embora tenha se configurado como um mecanismo de saída das Forças Armadas do poder, pela própria insustentabilidade do regime de forças que lhe foi característico, não foi suficiente para reestabelecer uma ordem de fato democrática, uma vez que não pretendia ameaçar os interesses das classes dominantes.

Resultantes do período ditatorial brasileiro e do tendencioso processo de redemocratização do país são as conseqüências educacionais ainda não superadas, como: arrocho salarial, má formação profissional, precarização do trabalho docente, baixa remuneração, influencia do setor privado na educação pública, etc.. Ainda que as pesquisas a respeito dessa temática tenham aumentado significativamente desde a década de 1980, a permanência desses aspectos evidencia a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que contextualizem as problemáticas do ensino atual por meio de abordagem histórica e do

estabelecimento de interlocuções entre o passado ditatorial brasileiro e o atual contexto político, econômico, social e educacional.

Com o objetivo de mapear parte do conhecimento que vem sendo produzido a respeito dessa temática, apresento a seguir, os dados obtidos a partir de pesquisa documental a respeito dos textos sobre educação no período ditatorial brasileiro, disponíveis na base de dados SCIELO.

**CAPÍTULO III – TEMAS DOS TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO NO PERÍODO
DITATORIAL BRASILEIRO DISPONÍVEIS NA BASE DE DADOS SCIELO**

Neste capítulo, apresentarei, de forma mais detalhada, as temáticas verificadas e sob quais aspectos algumas delas foram abordadas nos textos sobre educação na ditadura civil-militar brasileira, que estão disponíveis na base de dados SCIELO.

Com o objetivo de identificar quantas e quais foram essas temáticas, inicialmente, li os resumos dos textos e organizei o quadro 1, que contém informações relativas à quantidade de textos de acordo com cada temática.

Quadro 2 – quantidade de textos de acordo com temáticas abordadas

Tema	Quantidade de textos
Administração educacional	1
Censura de livros	2
Educação ambiental	1
Educação de jovens e adultos	1
Educação Física escolar	4
Ensino Superior	3
Formação de professores	3
Memória escolar	3
Movimento estudantil	3
Periódicos educacionais	3
Política educacional	9
Redemocratização e educação	2
Professores suspeitos de crimes políticos	1
Total:	36

Fonte: elaboração própria.

Diante desse conjunto de documentos e da insuficiência de tempo para analisar a todos, optei por restringir a análise mais detalhada apenas aos que se enquadram no eixo temático “Política educacional”, por ser um eixo que além de abarcar temáticas relevantes, apresenta quantidade expressiva de textos.

No âmbito do eixo temático “Política educacional”, foi possível identificar uma quantidade de oito artigos e uma resenha biográfica. Ao longo deste capítulo, apresentarei o objeto de discussão de cada um desses textos, os procedimentos metodológicos e referenciais teóricos utilizados pelos autores, os resultados apresentados e por fim, apresentarei uma síntese reflexiva a partir da análise dos textos. Destaco, que nesta análise mais detalhada, não se inclui a resenha bibliográfica localizada, pois seu conteúdo não apresenta informações relevantes a respeito da discussão aqui proposta.

A seguir, apresento análise dos textos, por ordem de publicação.

1- Textos pertencentes ao eixo temático “Política educacional”

1.1 “A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná”, de Maria Dativa de Salles Gonçalves et. al.

Publicado em 2003, o texto em questão compõe uma edição especial¹ do periódico *Educar*. Trata-se de um texto de Gonçalves em coautoria com outros oito autores, sendo, portanto o texto com maior quantidade de autores, dentre os que foram localizados.

A partir de pesquisa documental e bibliográfica e também de realização de entrevistas, Gonçalves (2003) et al. analisam as políticas de financiamento internacional, por parte do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) de dois níveis de ensino (Fundamental e Médio) da Rede Estadual de Ensino do Paraná, ao longo de três gestões consecutivas do governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que abrangeram o período de 1983 a 1994.

Ao abordar essa temática, os autores pretendem compreender as razões que levaram o governo paranaense a estabelecer esses financiamentos externos, assim como as dimensões e implicações desses financiamentos no direcionamento das políticas educacionais do Estado paranaense. Para isso, utilizaram, principalmente, o seguinte referencial teórico: Fernandes (1986) e Oliveira (1992); Ramos (1987); Romagnani (2002); Fonseca (1995); Baltar, Dedecca e Henrique (1996); Passos (2001); e Tommasi (1998). De forma geral, tais autores tratam das condições em que se deu o processo de redemocratização e reabertura política no Brasil após os governos militares, analisam as propostas e implementações das escolas consolidadas no Paraná; apresentam considerações a respeito dos financiamentos internacionais, e analisam comparativamente os projetos do Banco Mundial para três Estados Brasileiros, São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

A partir das discussões apresentadas por esses autores, Gonçalves et al. (2009) argumentam a respeito das razões que levaram o governo estadual paranaense a firmar financiamentos internacionais com o BID e o BIRD, que segundo ele, devem-se à crise econômica herdada dos governos militares e à redução de recursos públicos destinados às áreas sociais. Após esse esclarecimento e com base no referencial teórico mencionado, Gonçalves et al. (2009), apresentam considerações a respeito de cada uma das três gestões peemedebistas.

Apesar da economia paranaense apresentar certo dinamismo em relação à economia nacional, apresentando melhorias no campo da saúde e educação, seus índices manifestavam

¹ Dossiê - Educação, Cultura e Tecnologia.

significativo déficit social e se configuravam como um dos piores índices do estado da região Sul. Ao assumir o poder nessas condições, o primeiro governo de oposição ao regime militar se encarregou do compromisso social de “pagamento da dívida social” resultante do modelo econômico adotado durante o período ditatorial. Porém, ao longo de sua primeira gestão, o PMDB “[...] verá frustradas as possibilidades de realização do compromisso partidário, norteador de sua ação governamental, principalmente em decorrência do comprometimento da capacidade de financiamento estatal.” (GONÇALVES et al., 2003, p.76). Como consequência, as ações do governo no campo da educação apresentaram um redirecionamento político e econômico. Como exemplo, inclui-se o replanejamento das ações previstas para o Projeto de Apoio ao Pequeno Produtor Rural (Pró-Rural), criado em 1979 e iniciado em 1981, sob Financiamento do BID. Embora voltado para o setor agrícola, o Pró-Rural também previa ações no campo educativo, em especial na educação rural. Desse modo, parte da verba destinada a esse projeto foi utilizada para expandir o ensino de 1º grau (por meio de criação de escolas consolidadas²) e para melhorar o desempenho de escolas de ensino técnico.

Ou seja, houve, naquele momento histórico, possibilidade de reorientar o uso dos recursos públicos internacionais voltados para o setor agrícola, também no que diz respeito às ações educativas implicadas, embora os contratos de financiamento internacional tivessem tido origem no governo anterior [...]. (GONÇALVES et al., 2003, p.79).

Sobre a segunda gestão do governo peemedebista, Golçanves (2003) argumenta que é importante considerá-la em relação ao contexto econômico dos anos 80, quando a crise econômica redefiniu toda a situação social do país. Dentre as medidas tomadas no âmbito educacional:

[...] verificou-se um longo processo de definição de estratégias de transferência do custeio do ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, nas modalidades regular, supletiva e especial, para as administrações municipais e a busca de financiamentos externos. (GONÇALVES et al., 2003, p.83).

Em relação à busca por financiamento externo, foi elaborado pela Secretaria o Estado de Educação (SEED), o *Programa de Inovação em educação Básica*, que sob financiamento do BIRD, teria como foco o ciclo básico de alfabetização. Esse programa previa a expansão do 1º Grau de ensino, da educação pré-escolar e da educação especial, por meio de construção de prédios escolares, aquisição de material didático e equipamento escolar, contratação e capacitação de professores, entre outros. Apesar do BIRD se mostrar favorável ao

² Escolas que reúnem várias escolas isoladas em uma única localidade.

financiamento do projeto em questão, devido à inflação e ao crescimento da dívida, no final de seu governo, Sarney vetou as possibilidades de empréstimos estaduais de recursos externos. Porém, no início de 1987-1988 ocorreram as primeiras negociações paranaenses com o BIRD.

Gonçalves et al. (2003, p. 86) afirma que “[...] o processo de negociação da contratação do empréstimo já revelava a existência de orientações a serem cumpridas tendo em vista a obtenção de recursos.” Ou seja, a aquisição de apoio financeiro exterior redefiniu os objetivos educacionais em benefício das agências financiadoras.

A partir de análises de entrevistas com participantes das negociações com o BID e o BIRD, Gonçalves et al. (2003) constatam que com o terceiro governo peemedebista, surge um novo processo em relação às negociações e aos conteúdos dos projetos.

Esse novo processo marcado, especialmente, pelas decisões da Secretaria de Estado do Planejamento, que então era responsável pela elaboração do orçamento, quanto ao papel relevante que a educação deveria desempenhar no desenvolvimento do Estado [...]. (GONÇALVES et al., 2003, p.97).

O secretário de Educação daquela época pautou ações com base no auxílio financeiro de bancos internacionais sob a lógica de investir em educação para aumentar o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, foi criado O Projeto Qualidade no Ensino (PQE); a Carta Consulta e o Projeto Expansão e inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM). Tais programas visavam... a ampliação do ensino de 1º grau e médio, minimização dos custos por parte do poder público, a estruturação e modernização de cursos de nível técnico e médio, como constava na Carta Consulta. Já o PROEM extinguiu a formação de técnicos e professores em nível médio na rede pública, beneficiando o a rede privada de formação técnica. (GONÇAVES et al., 2003, p.95).

Com base nessas análises dos três governos consecutivos do PMDB, após o período ditatorial, os autores concluem que:

[...] de 1983 a 1994 as gestões de governo peemedebista expressaram, regionalmente, o movimento que se pôs, quer para o Brasil, quer para a maioria dos países latino-americanos, submetidos ao crescimento exponencial de suas dívidas externas, que, ao fim e ao cabo dos anos 80, condicionou a adoção das orientações de corte neoliberal pela via da negociação com as agências internacionais de financiamento. (GONÇALVES et al., 2003, p.95).

1.2 “O arcaico e o moderno no Brasil: variações em torno de uma educação interrompida”, de André Bueno

De autoria de André Bueno, o artigo em questão foi publicado no periódico *Trabalho, educação e saúde*, no ano de 2008. Nele, Bueno (2008) problematiza alguns aspectos do processo de modernização brasileira do capital, focando no período pós-guerra até o período ditatorial, iniciado em 1964. A partir dessa problematização, o autor propõe uma análise das relações entre cultura, educação e sociedade características do período alvo da pesquisa.

Tendo como referência a obra *Cultura e política: (1964-1969)*, de Roberto Schawrz (1978), esse artigo se configura como o primeiro, dentre os que foram localizados, em que foi utilizada uma metodologia de análise marxista a respeito da formação econômica, política e cultural do Brasil Moderno. Além dessa e da *Seqüências brasileiras*, também de Schawrz (1999), Bueno (2008), utiliza-se das análises de Walter Benjamim (1985) e de alguns conceitos desenvolvidos por George Lukács; Octavo Ianni; Theodor Adorno, cujas obras não são informadas.

Fundamentado em tais autores, Bueno (2008) argumenta que a principal característica do Brasil Moderno se refere à “[...] passagem da sociedade escravista e da herança colonial, com todo seu peso negativo, justo para uma sociedade urbana de classes.” (BUENO, 2008, p.2). Dessa forma, ao ignorar ao invés de superar as diferenças de classe, o processo de modernização não compreendeu uma superação do atraso característico da sociedade colonial e escravista, ao contrário ocorreu de modo a manter uma combinação diferente entre moderno e arcaico.

As leituras conformistas e menos críticas da sociedade brasileira, partem do mito de uma concepção linear de história e do otimismo burguês do progresso,

[...] como se a superação do atraso pudesse ser apenas uma passagem, pragmática, positiva e funcional, da herança colonial e escravista para uma inserção tranqüila e vantajosa, na civilização burguesa contemporânea. (BUENO, 2008, p.2).

Em sentido contrário, ao abordar os impasses da modernização conservadora do Brasil, seus resultados negativos, permeados de injustiças e desigualdades econômicas, e os problemas que apresenta a nível nacional, como a manutenção em uma posição subalterna no capitalismo internacional, Bueno (2008) se opõe a essas ideologias conformistas, que “educam” de acordo com os interesses dos grupos dominantes e das classes dirigentes.

Paralelamente aos discursos idealizadores e obsoletos, tanto da direita, quanto da esquerda, a respeito de um futuro promissor, no âmbito artístico ocorre um processo de

estetização da pobreza e da violência, exemplo disso, insere-se as excursões às favelas do Rio de Janeiro.

Em relação à política, Schwarz (1978) faz uma crítica às alianças equivocadas do Partido Comunista, que eram mais “anti-imperialistas” do que “anticapitalista”, tirando da posição central a luta de classes. Nesse sentido:

A crítica se voltava para a ‘deformação populista do marxismo’, que esteve no centro da vida política e cultural do país do pós-guerra até o golpe militar de 1964, compondo um sistema conciliatório de alianças, passando pela mediação forte do Estado, que explicava bastante a produção cultural da esquerda brasileira da época. (BUENO, 2008, p.8).

Embora a prática reformista caracterizasse o período, a prática política e cultural também apresentavam outras faces, uma vez que o próprio ambiente da época estimulava a leitura do marxismo “[...] não apenas professores, mas também estudantes, se puseram a ler essas referências críticas, permitindo, assim, mostrar os engodos e ilusões da propaganda oficial e das ilusões do Partido Comunista. (BUENO, 2008, p.9). Nesse sentido, insere-se o Movimento de Cultura Popular, iniciado em Pernambuco, no ano de 1959, por Miguel Arraes e que embora tivesse inspiração reformista e cristã “[...] não impediu que, desse impulso, surgisse o método Paulo Freire de alfabetização de adultos, que não concebia a leitura como uma ‘técnica indiferente’ mas como ‘força no jogo da dominação social’.” (BUENO, 2008, p.9).

Na visão de Schwarz estava em prática um movimento dialético, caracterizado por uma educação coletiva em processo, que colocava em prática uma cultura verdadeiramente democrática, que fora interrompida pelo golpe militar. Assim, em 1964, a repressão policial, atingiu primeiro:

[...] movimentos e lideranças populares, reprimindo, torturando e matando líderes camponeses, operários e das forças armadas. Cortada a relação entre a cultura e os movimentos populares, foi possível o paradoxo que o crítico aponta, porque a derrota ainda não chegara, por inteiro, às classes médias, aos artistas e aos intelectuais. (BUENO, 2008, p.10).

Nesse processo de distanciamento dos movimentos populares, a cultura assume um caráter elitista, não rompido pelos intelectuais de esquerda. Em parte devido à postura desses intelectuais, classificados por Schwarz (1978, p.92) como “mais anticapitalistas elitários que propriamente socialistas” e em parte, devido ao próprio processo de interrupção, pelo golpe militar, de uma educação coletiva democrática.

1.3 “Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar”, de Amarílio Ferreira JR.; e Marisa Bittar.

Veiculado no periódico *Cadernos Cedes*, o Artigo “Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar”, de autoria da Prof.^a Dr.^a Marisa Bittar, propõe uma análise a respeito da ideologia que fundamentou as políticas educacionais durante o período ditatorial.

Partindo do pressuposto da impossibilidade de compreensão e de análise dessas políticas sem antes levar em consideração a estrutura do modelo econômico e o caráter tecnicista que norteou a gestão empresarial, estatal e educacional durante os governos dos generais-presidentes, Bittar (2008) utiliza como fontes de sua pesquisa, documentos:

[...] capazes de evidenciar o pensamento tecnocrático tal como ele foi formulado pelos intelectuais do regime, ou seja, utilizamos aqui, preferencialmente, os próprios formuladores da concepção tecnocrática, com o propósito de fazer-lhes o contraponto e, por conseguinte, revelar o seu caráter educacional elitista e autoritário. (BITTAR, 2008, p. 336).

Tais formuladores a que a autora se refere, tratam-se de: Jarbas Passarinho (ministro da educação durante o governo Médici); Ney Braga (ministro da educação durante governo Geisel); do economista Eugênio Gudim (1971) e seu discípulo Roberto Campos; e de Mario Henrique Simonsen (1935-1997). Todos eles compreendiam educação como um investimento capaz de auxiliar o processo de aceleração e modernização das relações capitalistas de produção.

Diante das formulações e proposições educacionais desses pensadores, compreende-se que “[...] o regime militar primou por estabelecer um governo de técnicos, com base no fortalecimento centralizador do Poder Executivo e pautando as ações administrativas pelo primado do econômico sobre os aspectos políticos e sociais.” (BITTAR, 2008, p. 334).

Tendo por objetivo o fortalecimento da expansão capitalista e a concretização de um modelo de mercado associado-dependente, as medidas políticas adotadas pelos governos militares não pretendiam alterar a essência econômica que vinha sendo adotada desde 1930, muito pelo contrário, visavam a sua continuidade. Assim:

[...] o regime político que se implantou depois de 1964 não pôs fim ao processo de intervenção do Estado na economia. Muito pelo contrário, acelerou ainda mais a modernização do capitalismo e, por extensão, consolidou a sociedade urbano-industrial brasileira depois do chamado “milagre econômico” (1969-1974). As altas taxas de crescimento do PIB, que atingiam uma média próxima de 10% ao ano (Simonsen, 1979), somente foram possíveis em função da exclusão das classes trabalhadoras das tomadas de decisão política nacional. (BITTAR, 2008, p. 335).

Cabe ressaltar também que os índices econômicos atingidos durante o período caracterizado como “Milagre econômico” só foram possíveis graças à: política de arrocho salarial; distribuição de renda com base na concentração de riquezas, política de expansão de empresas transnacionais; correção monetária com base no controle inflacionário; financiamento do capital por meio de subsídios, etc..

Considerando que as medidas mencionadas acima se deram num contexto de guerra-fria, em que as reivindicações da classe trabalhadora eram interpretadas como aspirações a um modelo de sociedade socialista, os militares, sob o pretexto de combaterem a política nacional-populista iniciada em 1930 durante a Era Vargas, utilizaram-se de mecanismos de supressão de liberdades democráticas e instituição de medidas autoritárias, dentre as quais, destaca-se o Ato Institucional nº 5 (AI-5), baixado em 1968, durante o governo de Costa e Silva. Além de acabar com a pluralidade político-partidária e restringir as opções políticas a dois partidos: Aliança Nacional Renovadora (ARENA) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o AI- 5 fortaleceu ainda mais o autoritarismo por meio de cassação de movimentos estudantis e de sindicatos trabalhistas. Percebe-se que: “Na visão hegemônica da época, a melhor maneira de se governar a economia não era pelos pressupostos das liberdades democráticas, mas, sim, por meio de um regime político de caráter tecnocrático.” (BITTAR, 2008, p. 338).

Diante desse cenário econômico de expansão capitalista, sustentado por um modelo político autoritário e elitista, foram propostas reformas educacionais caracterizadas, sobretudo pelo caráter tecnicista e racionalista que assumiram. Essas reformas tiveram suas marcas mais expressivas na Lei 5.540/68, que instituiu a Reforma Universitária e pela Lei 5.692/71, que fixou as diretrizes para o Ensino de 1º e 2º graus. Ao analisa-las, é possível perceber que ambas “[...] tinham como escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção.” (BITTAR, 2008, p. 335).

Como justificativa teórica e metodológica para as medidas educacionais tomadas, os tecnocratas utilizaram a “Teoria do capital humano”, de Theodore W. Schultz (1902-1998). De acordo com essa perspectiva teórica, a educação é compreendida como um investimento capaz de contribuir com a acumulação do capital, uma vez que pode contribuir com o aumento da produtividade e consequentemente, com o aumento da economia. Percebe-se que ao ser aplicada na educação, essa teoria atribui um caráter tecnicista e econômico aos aspectos pedagógicos.

Outro aspecto destacado por Bittar (2008) que evidencia a prioridade dos aspectos econômicos em detrimento das demandas pedagógicas e sociais, diz respeito à cronologia das medidas tomadas pelos generais-presidentes, que seguiram a seguinte ordem:

Plano de Ação Econômica do Governo (1964-1966), Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970), Reforma Universitária (1968) e Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus (1971). (BITTAR, 2008, p. 340).

Percebe-se que todo o planejamento educacional do período ditatorial foi pautado pela lógica economicista e pela racionalidade técnica, que visava o máximo de resultados a partir do mínimo de investimentos, o que na visão da autora seria um modo de trazer para o âmbito educacional, toda a lógica que fundamentou o “Milagre econômico”.

Diante das argumentações expostas, Bittar (2008) conclui que:

[...] na mesma proporção em que os golpistas de 1964 iam suprimindo as liberdades políticas, os tecnocratas propagavam a ideologia tecnicista como um sistema de idéias dogmaticamente organizado, que servia para legitimar a unidade orgânica entre economia e educação durante o regime militar. (BITTAR, 2008, p. 350).

Além de explicitar a ideologia que fundamentou as medidas políticas, econômicas e educacionais durante o período ditatorial, Bittar (2008) menciona dois aspectos da condição de professor do Ensino Básico que se configuram como consequências das políticas educacionais adotadas durante aquele período: o processo de aligeiramento científico-pedagógico da formação profissional e a consequente política de arrocho salarial a que esses futuros profissionais eram submetidos. Tais aspectos, somados a tantos outros, conferem à discussão apresentada por Bittar (2008) um caráter de atualidade.

1.4. “O legado educacional do regime militar”, de Dermeval Saviani

Decorrente de pesquisa documental e bibliográfica, o artigo de Saviani (2008) foi publicado no periódico *Cadernos Cedes*, no ano de 2008. Nele, o autor analisa as políticas educacionais do período ditatorial, dando ênfase aos elementos que ainda se fazem presente no sistema educacional brasileiro, dentre os quais, destaca: a vinculação dos aspectos educacionais aos interesses de mercado; privatização e estrutura de ensino decorrente da implantação de mecanismos organizacionais ainda vigentes; e modelo de pós-graduação com base na experiência americana e europeia.

Com o objetivo de contextualizar e situar historicamente as decisões políticas, econômicas e educacionais postas em práticas pelos regimes militares, Saviani (2008) retoma aspectos importantes ocorridos no final da década de 1950 e início da década de 1960, durante o governo de Juscelino Kubitschek, ou como ficou conhecido, durante os “anos JK” (1956-1960).

Caracterizado por uma “euforia desenvolvimentista” e pelo “plano de metas”, que se utilizava do slogan “50 anos em 5”, durante os anos J.K., “O alvo da política posta em marcha era completar o processo de industrialização do país.” (SAVIANI, 2008, p.292). Porém, isso só seria possível mediante substituição das importações. Durante esse processo, Kubitschek se utilizou do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que havia sido criado pouco antes de seu governo, para difundir a ideologia nacionalista desenvolvimentista. Ao mesmo tempo, no âmbito da Escola Superior de Guerra (ESG), formulava-se a ideologia da interdependência. Assim, “Enquanto o ISEB, de um lado, elaborava a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista e a ESG, de outro, formulava a doutrina da interdependência, a industrialização avançava [...]”. (SAVIANI, 2008, p.292).

Apesar dos motivos que levaram os setores da direita a defender a industrialização tenham sido distintos e contraditórios em relação aos motivos que levaram os setores de esquerda a defender a mesma pauta, as medidas adotadas por Kubitschek conseguia garantir um contexto de calma política, pois concomitante ao incentivo da ideologia política nacionalista, dava sequência ao processo de industrialização com base na desnacionalização da economia. (SAVIANI, 2008). Essa contradição permaneceu até que se completasse o processo de industrialização, que ocorreu por meio do modelo de substituição de importações de bens duráveis e não duráveis.

Atingida a meta da industrialização, veio à tona a contradição de interesses das antagônicas classes sociais envolvidas nesse processo. Enquanto a burguesia e a classe média pretendiam nacionalização da economia e viam a industrialização como um fim em si mesmo, os operários e os setores de esquerda vislumbravam a desnacionalização da economia e a industrialização como mola propulsora para posteriores reformas de base.

Diante desse cenário de conflito de classes, ao mesmo tempo em que crescia a mobilização popular, crescia também a organização empresarial. Nesse sentido, em 1959 surgiu, com a justificativa de combater o comunismo, a primeira organização empresarial com finalidade política, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Pouco tempo depois, em 1960, surgiu o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), fundado por empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, articulados com a ESG e com algumas multinacionais.

“Enquanto o IBAD foi dissolvido pela justiça em dezembro de 1963, o IPES permaneceu em atividade por aproximadamente dez anos, até se autodissolver em junho de 1971.” (SAVIANI, 2008, p. 294).

Sob o pretexto de combater o comunismo, o IPES pretendia acabar com as organizações em prol dos interesses populares. Para isso, utilizou-se dos meios de comunicação para promover uma doutrinação por meio de guerra psicológica. Essa articulação entre empresários, militares e mídia resultou no golpe civil-militar. Assim:

Controlando com mão de ferro, pelo exercício do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas, o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje. (SAVIANI, 2008, p. 294-295).

Após essa contextualização, Saviani (2008) apresenta alguns acontecimentos e instituições que influenciaram a reestruturação do sistema de ensino, como foi o caso do IPES, que além dos aspectos mencionados, exerceu papel importante na formulação política das reformas educacionais colocadas em prática pelos governos militares. Nesse sentido, teve grande relevância o Simpósio realizado em dezembro de 1964. Nele, o IPES apresentou orientações gerais e específicas que deveriam integrar as reformas do ensino. No entanto, as medidas educacionais do IPES não se restringiram a esse simpósio, houve ainda, outro evento de maior abrangência e repercussão, o “Fórum a educação que nos convém”, que se configurou como uma resposta dos empresários à crise educacional, que na época era foco das mobilizações dos estudantes universitários. De acordo com Saviani (2008, p. 296):

O Fórum contemplou onze temas, sendo quatro abordando a educação de modo geral, seis tratando de ‘aspectos do ensino superior’ e o último, definido como ‘conferência síntese’, versou sobre os ‘Fundamentos para uma política educacional brasileira’ (IPES/GB, 1969).

A concepção pedagógica formulada pelo IPES acabou sendo incorporada pela Reforma Universitária, pela lei que organizou o ensino de 1º e 2º grau e também pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Amparada na “Teoria do capital humano” de Theodore W. Schultz, essa concepção contribuiu com a institucionalização de uma visão produtivista de educação, que ganhou mais força ao ser incorporada à legislação na forma de princípios de racionalidade, produtividade, eficiência, não duplicação de meios para fins idênticos, etc.. Essa visão produtivista [...] resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. (SAVIANI, 2008, p.298).

Outro aspecto importante destacado por Saviani (2008) sobre o IPES diz respeito ao seu financiamento pelos Estados Unidos, com intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Esse financiamento resultou, em 1965, nos acordos de cooperação de ensino entre Brasil e Estados Unidos, os acordos MEC-USAID.

O apoio financeiro por parte dos Estados Unidos, somado à exclusão do princípio de vinculação orçamentária, que obrigava a União, estados e municípios a destinarem um percentual mínimo à educação, resultou num crescimento acelerado das instituições privadas e no favorecimento à privatização do ensino. Além disso: “[...] o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista [...]”. (SAVIANI, 2008, p.300). Esse legado pode ser observável, sobretudo nas políticas de favorecimento à iniciativa privada do governo Lula e também nos seguintes aspectos:

[...] no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial. (SAVIANI, 2008, p.300-301).

Em relação à estrutura do ensino, Saviani (2008) destaca que no Brasil, o ensino sempre foi estruturado por governos autoritários. Até a década de 1960, o Ensino era regulado pelas “Reformas Capanema”, instituídas pelo Ministro da Educação e Saúde do Estado Novo, Gustavo Capanema. De acordo com essa estrutura, o ensino obrigatório se restringia aos quatro anos do ensino primário e a passagem para o secundário se dava por meio de exames de admissão, já o ensino superior era organizado pela base entre curso e departamento. Com o regime ditatorial, essa estrutura foi alterada de acordo com os objetivos econômicos priorizados pelos governos militares. Desse modo, o ensino obrigatório foi condensado num ciclo único de oito anos (quatro anos do ensino primário somado aos quatro anos do ginásio), sendo o ensino secundário obrigatoriamente profissionalizante. Em relação ao Ensino Superior, que antes estava estruturado pela base entre curso e departamento, passou a ser estruturado pelos departamentos, pelo regime de créditos e pela matrícula por disciplina. Saviani (2008, p.305) afirma que:

Tanto a departamentalização como a matrícula por disciplina e o regime de créditos tinham por principal objetivo a redução de custos. Assim, pela departamentalização evitava-se a existência de vários professores de uma mesma disciplina, assim como a possibilidade de que uma mesma disciplina fosse ministrada em turmas diferentes, em separado, provocando a

necessidade de sua repetição por um mesmo professor ou por diferentes professores.

Outro legado do regime ditatorial foi a implantação da Pós-graduação sob a lógica da modernização da sociedade brasileira, que utilizou como estratégia o desenvolvimento científico e tecnológico e seguiu a experiência dos Estados Unidos e também da Europa continental. Desse modo:

A experiência de pós-graduação brasileira resultou, pois, dessa dupla influência: o modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. (SAVIANI, 2008, p.310).

Embora tenha sido fruto do projeto educacional dos governos militares, a Pós-graduação no Brasil se constituiu como espaço privilegiado para o desenvolvimento científico.

Por fim, após apresentar os aspectos mencionados, Saviani (2008) relaciona a permanência deles no sistema educacional brasileiro com a fragilidade do processo de redemocratização. Segundo ele, essa “[...] “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica.” (SAVIANI, 2008, p. 310-311). A continuidade da ordem socioeconômica e a priorização das medidas econômicas em detrimento das medidas educacionais justifica também boa parte das políticas educacionais atuais.

1.5 “A política educacional do primeiro governo petista de São Carlos-SP (2001-2004)”, de Ana Paula Rodrigues da Silva; e Amarílio Ferreira Júnior.

No texto em questão, publicado no periódico *Ensaio*, no ano de 2010, Ana Paula Rodrigues da Silva, mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e o professor Amarílio Ferreira Jr. apresentam reflexões a respeito da política educacional implementada ao longo da primeira gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) no município de São Carlos, que diz respeito ao período que abrange de 2001 a 2004.

As fontes utilizadas pelos autores para o desenvolvimento da pesquisa constituíram em documentos oficiais pertencentes ao cerco da Prefeitura Municipal e da Secretaria Municipal de Educação (SME), como leis, decretos, além de artigos publicados em jornais. Os dados coletados foram organizados de acordo com as cinco diretrizes do Programa petista para a educação em São Carlos, a saber: “[...] democratização do acesso, democratização da gestão, melhoria da qualidade de ensino, educação de jovens e adultos e educação inclusiva.” (FERREIRA JR.; SILVA, 2010, p. 570).

Ao analisar as políticas educacionais durante a primeira gestão petista, Ferreira Jr. e Silva (2010) levaram em consideração o contexto educacional nacional e suas repercussões a nível local. Segundo eles, desde o fim do período ditatorial, a política educacional havia passado por uma série de alterações, que se deram, sobretudo pela combinação da Lei 5.540/71, que instituiu a reforma universitária e da Lei 5.692/68, que reestruturou o ensino primário, e também por influência de quatro acontecimentos importantes: as eleições municipais de 1976; as eleições diretas para eleição de governadores em 1982; e um maior envolvimento dos profissionais da educação nas discussões a respeito do processo de elaboração e promulgação da carta de 1988.

Essas alterações apresentaram algumas implicações no âmbito da educação básica, como por exemplo, a questão de vagas para o ensino obrigatório, que passou a ser secundária diante da urgência de investimentos que melhorassem a qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, em decorrência do acúmulo histórico da expansão quantitativa da escola obrigatória, iniciada em 1970, para a melhoria da qualidade do ensino público, Ferreira Jr. e Silva (2010) afirmam que os municípios deveriam colocar em prática um programa de ensino pautado nos seguintes objetivos: jornada integral de trabalho dos professores de 40 horas semanais, sendo 50% destinada às aulas e 50% às demais atividades pedagógicas; estatuto do magistério e política salarial que possibilitasse regime de progressão e valorização social da profissão; e adoção de políticas de formação continuada que viabilizassem aos professores atualização didático-pedagógica e conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano.

Ao considerar que o município de São Carlos já contava com uma forte tradição educacional, e que, além disso, está situado numa região política economicamente favorecida, na leitura dos autores “[...] a primeira gestão petista de São Carlos teria de ter materializado uma política educacional mais efetiva do que aquela implementada.” (FERREIRA JR.; SILVA, 2010, p. 568).

Em São Carlos, apesar de o PT ter assumido a administração municipal com uma rede escolar herdada dos governos anteriores, que contava com boa participação da rede pública municipal na oferta de Educação Infantil, o município ainda apresentava déficit quanto à oferta de educação para crianças de zero a três anos. (FERREIRA JR.; SILVA, 2010). Naquele momento o ensino obrigatório já era universalizado e oferecido pelas redes estaduais e municipais, porém a oferta municipal era pouco expressiva.

Vale ressaltar que a rede de escolas municipais de ensino fundamental em São

Carlos era recente. Após a criação do FUNDEF, em 1996, os municípios se viram compelidos a ampliar sua participação nesse nível de ensino a fim de receber recursos do Fundo. Em São Carlos, a gestão 1996-2000, do Partido da Frente Liberal (PFL), não aderiu ao programa de municipalização do ensino fundamental incentivado pelo Governo Estadual do PSDB e optou pela criação de uma rede própria de escolas de ensino fundamental, acrescentando seis EMEBs às duas já existentes. (FERREIRA JR.; SILVA, 2010, p. 570).

Ao assumir a gestão, o PT também se manifestou contrário à municipalização do ensino, investindo pouco na ampliação da estrutura física da rede de Ensino Fundamental. Ainda assim, devido à política de fechamento de vagas na rede estadual, desde a década de 1990, o município se viu pressionado a aumentar a oferta de educação obrigatória. Em decorrência dessa demanda, o PT estabeleceu como uma de suas prioridades de sua gestão, a democratização do acesso à Educação Infantil. Para isso, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) se utilizou de duas estratégias principais:

[...] investiu na construção e na ampliação de creches e EMEIs, sobretudo nas áreas periféricas da cidade, ao mesmo tempo em que estabeleceu convênios com entidades filantrópicas para o atendimento às crianças pequenas. (FERREIRA JR.; SILVA, 2010, p. 571).

Desse modo, para ampliar o acesso ao Ensino Fundamental no município de São Carlos, o PT optou claramente por dividir as responsabilidades estatais com instituições privadas. Essa medida:

[...] baseou-se na concepção neoliberal de que o Estado precisa compartilhar com a iniciativa privada a responsabilidade pela garantia do direito à educação, embora tal garantia seja, constitucionalmente, um dever estatal. (FERREIRA JR.; SILVA, 2010, p. 572).

No que se refere à democratização do acesso à educação, os autores consideraram importante destacar o fornecimento de merenda escolar a todas as escolas públicas do município, mediante um acordo com o governo do Estado; a distribuição de material didático e uniforme e abertura de concurso para contratação de professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, os autores relatam que ao longo de sua primeira gestão, o PT ampliou canais de participação de professores, funcionários e pais de alunos na gestão escolar municipal. Dentre esses canais, destaca-se a criação das Conferências Municipais de Educação e a contratação de diretores escolares, que até então era de decisão exclusiva do Poder Executivo, por meio de eleições. A partir da votação, era elaborada uma lista com os três candidatos mais votados, a “lista tríplice”, que posteriormente deveria ser encaminhada ao prefeito para que ele pudesse nomear o candidato eleito. “Observa-se assim

que, por meio da lista tríplice, o PT visava manter o processo eleitoral de dirigentes sob seu controle.” (FERREIRA JR.; SILVA, 2010, p. 574).

Após a adoção de eleições para nomeação de diretores escolar, Ferreira Jr. e Silva (2010) relatam que de 31 escolas, em 27 escolas os diretores permaneceram os mesmos. Esse dado indicou a carência de articulação do processo de eleição com outras medidas capazes de criar uma cultura democrática e participativa, como por exemplo, a criação de Conselhos de Escola, etc.. Assim, em 2004 o cargo de diretor voltou a ser designado por meio de indicação do Poder Executivo.

Nota-se, aqui, uma contradição: apesar de constatar a ausência da cultura de participação como um dos principais problemas ocorridos no processo eleitoral, o governo do PT optou justamente por abandonar uma prática que tem o potencial de contribuir para a construção de um ambiente mais democrático e aberto à participação de todos. (FERREIRA JR.; SILVA, 2010, p. 576).

Ainda que o processo de eleição para nomeação de diretores tenha falhado, a SEMEC continuou tentando investir em mecanismos de participação e todos os sujeitos envolvidos no processo educativo nas decisões escolares. Dessas tentativas resultou o Decreto nº 11 que instituiu o Conselho de Escola em todas as escolas municipais. Esse Conselho tinha grande força política, pois além de caráter deliberativo, tinha também a incumbência de implementar as deliberações. Os conselheiros deveriam ser eleitos por seus pares em cada unidade de ensino e aos diretores não seria permitida a nomeação de conselheiro.

A proposta do PT para a melhoria da qualidade de ensino priorizou também a modernização das estruturas escolares, assim como a valorização dos profissionais da educação por meio de formação continuada e do plano de carreira do magistério, o que levou à reformulação do Estatuto do Magistério Municipal, que teve sua nova versão aprovada somente na segunda gestão petista no município. (FERREIRA JR.; SILVA, 2010. p. 577). Para a consecução desses objetivos, a SEMEC lançou mão de alguns projetos como o “Projeto Escolas do Futuro”; “Projeto Estudar pra Valer”; “Programa Ciência Hoje de Apoio à Educação”; “Programa Brasil alfabetizado”, e “Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Carlos” (MOVA/São Carlos). A SEMEC também realizou convênios com Instituições de Ensino Superior e ofereceu diversos Programas e cursos de formação oferecidos aos profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental, dentre eles, o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (PROFA); “Programa Ciência Hoje de Apoio à Educação”, etc. Desse modo:

[...] com a conivência do governo petista, as instituições privadas garantiram para si novos repasses de verbas públicas, sob a alegação de investimento na

melhoria da qualidade do ensino público da rede municipal. (FERREIRA JR.; SILVA, 2010, p. 579).

Outro aspecto destacado pelos autores durante a primeira gestão petista foram os avanços em relação à Educação Especial. Pautada na perspectiva de Educação Inclusiva, a SEMEC ampliou o atendimento educacional a todos os tipos de deficiência, que até então se restringia à deficiência visual e auditiva, além disso, abriu concurso para contratação de professores para Educação Especial e criou o “Programa Escola Inclusiva”, que ofereceu cursos e palestras a todos os professores do município.

Diante dos aspectos apresentados e das constatações decorrentes do desenvolvimento da pesquisa, os autores concluem que:

A partir da pesquisa realizada sobre a política educacional do primeiro governo petista de São Carlos, consideramos que os programas voltados para a alfabetização de jovens e adultos e para a educação inclusiva, assim como a ampliação dos canais de participação da comunidade escolar na gestão educacional, merecem destaque. No entanto, observamos que não foram realizadas medidas de impacto na democratização do acesso à escola, especialmente no âmbito da educação infantil, ou na melhoria da qualidade do ensino, áreas que necessitariam de mais investimentos do Estado. (FERREIRA JR.; SILVA, 2010, p. 576).

Os autores também concluem que apesar da hegemonia política local que o PT apresentou naquele período, São Carlos estava muito aquém de contemplar um sistema público de educação municipal que conseguisse suprir as demandas da população, o que também coloca em evidência as contradições de um município cujo índice de concentração de doutores é relativamente superior às demais cidades do Estado de São Paulo. Esse dado também enfatiza a antiga necessidade de superação da distância entre a Universidade e as demandas sociais.

1.6 “Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer”, de Maria do Carmo Martins

O artigo em questão foi publicado no periódico *Educar em Revista*, em 2013. Nele, Martins (2013) discute as políticas educacionais do período ditatorial, enfatizando a reestruturação curricular e a criação de disciplinas escolares de Estudos Sociais, como a Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Segundo a autora, essa reestruturação atribuiu uma nova configuração ao ensino de humanidades.

Tendo como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, Martins (2013) apoia-se na concepção de ditadura apresentada por Kaufmann e Martins (2009), ou seja, como

um regime instaurado a partir do rompimento de padrões constitucionais que tinha por objetivo disciplinar a sociedade e para isso, utilizava-se também de políticas sociais. Para justificar a relevância da discussão, utiliza-se das proposições de Gagnebin (2006), em relação ao ato de rememorar, que deve ser executado “[...] como um modo de evitar qualquer petrificação do presente; escrever como um modo de lutar contra as forças do esquecimento, evitando enfatizar grandes sistemas interpretativos.” (MARTINS, 2013, p. 38).

Ao assumir essa postura rememorativa, assume-se também uma forma de resistir ao esquecimento ideológico. Por sua vez, essa forma de rememoração e resistência apresenta tarefas ao momento presente, dentre as quais o não esquecimento de que:

A ditadura militar no Brasil foi um período de vivência de conflitos entre projetos políticos opostos e de experiência de sofrimento. A necessidade de reconhecer que ocorria uma violência crescente, sistemática, exercida e legitimada por parte do Estado brasileiro em relação a distintos grupos sociais como os militantes de diferentes agremiações consideradas subversivas ou identificadas com a esquerda política, índios e camponeses favoráveis à reforma agrária, estudantes mobilizados contra a reforma universitária e/ou reivindicando mais democracia nos espaços educativos, trabalhadores e sindicalistas reivindicadores de direitos sociais têm pautado diversas ações no sentido de trazer à tona não somente os registros genéricos dessas ações repressoras, mas, também, o reconhecimento de que, no presente, ainda há pessoas que sofrem as heranças dessas ações. (MARTINS, 2013, p.39).

Para Martins (2013), o reconhecimento dessas violações de direitos humanos levou o governo federal à criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), que segundo ele, assumiu a função de “promover justiça histórica” e de “[...] esclarecer quais, como e sobre quem recaíram esses abusos e violações, exercidos por parte dos agentes públicos, no período de 1946 a 1988 [...].” (MARTINS, 2013, p.39). Além disso, a parceira dessa comissão com algumas entidades ampliou o potencial de suas ações e em alguns casos assumiu um sentido educativo de “lembrar e educar pela memória”, como ocorreu, por exemplo, com a parceria do Ministério da Educação. Em um sentido semelhante, Martins (2013) procura desenvolver seu texto de acordo com a perspectiva de “rememorar e educar pela memória”.

Ao propor uma análise a respeito da reforma curricular de 1º e 2º graus e mais especificamente da nova configuração das disciplinas de humanidades, Martins (2013) faz uma crítica aos métodos de análise que vêm sendo utilizados que, pautados numa polarização, ora enfatizam os bons resultados dessa reforma, ora os ruins e desconsideram a capacidade de identificação de modos de pensar característicos do contexto político, econômico e social do período em que essa reforma foi implementada. Fundamentado na perspectiva analítica de Invernizzi e Gociol (2002), defende que essa reforma deve ser analisada “[...] à luz do processo

reformista, em que não apenas instalaram-se políticas educativas de forma autoritária, mas que representam a criação de uma nova ordem educativa.” (MARTINS, 2013, p.40).

Para pôr em prática o projeto econômico e político que defendiam, os governos militares tinham como alvo estratégico, alguns setores sociais, como o educacional, que de acordo com os objetivos desses governos, foi reformulado significativamente. Nesse sentido, a reforma da Educação Básica durante o período ditatorial representou parte de uma reforma que abrangeu todo o sistema de ensino e apesar de poder ser sintetizada na Lei 5.692/68, deve ser compreendida a partir de um conjunto maior documentos, dentre os quais, destacam-se:

[...] os Pareceres do Conselho Federal de Educação nº 853/71, que “Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude” e o Parecer 94/71 “Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica”, que explicita ainda mais o que deveria ser a implementação do Decreto Lei nº 869/69 – “Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino no país e dá outras providências”. (MARTINS, 2013, p.42-43).

Esses documentos apresentam mudanças de objetivos e finalidades dos conhecimentos que deveriam ser transmitidos no Ensino Básico, algumas delas em curso desde antes da ditadura militar, como foi o caso da OSPB criada pelo Conselho Federal de Educação em 1962. A partir da análise dessas mudanças, percebe-se como o governo ditatorial se utilizou do ensino cívico nas escolas de forma autoritária e disciplinadora, principalmente por meio de conteúdos curriculares e de uma perspectiva pedagógica fundamentada nos princípios de “formar”, “cultivar” e “disciplinar”. Além desse mecanismo, foram utilizadas estratégias de fortalecimento de Conselhos e Comissões que buscavam criar condições técnicas e administrativas de legitimar o regime ditatorial, como foi o caso do Conselho Federal de Educação e da Comissão Nacional de Moral e Civismo, etc. (Martins, 2013, p. 43).

Essas mudanças resultaram na reorganização do conhecimento escolar à medida que impuseram as seguintes alterações: tornaram facultativo o ensino de língua estrangeira, que antes era obrigatório, com preferência à escolha do inglês; separaram o ensino por áreas, de modo que Estudos Sociais se tornou disciplina privilegiada para o ensino interdisciplinar dos conteúdos de História e Geografia; e criaram as disciplinas OSPB e EMC; e excluíram da grade curricular, as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Segundo Martins (2013, p.44), essas foram mudanças que expressaram uma nova configuração ao ensino de humanidades.

Para melhor compreender a finalidade dessas alterações, Martins (2013) retoma alguns elementos do currículo presentes nas disciplinas de Estudos Sociais; EMC; e OSPB, como o próprio caráter de ordenamento e disciplina social que essas disciplinas apresentavam.

Inclusive a manutenção da OSPB no currículo escolar, mesmo durante um governo autoritário, se deve a esse caráter.

Em sentido complementar, EMC deveria promover consciência e apego aos valores de forma a preservar a ordem social vigente, e ainda que não fosse vinculada a nenhuma igreja, deveria preservar uma moral religiosa, pois “[...] Deus seria fundamental para a maioria da humanidade formar seus valores [...].”(MARTINS, 2013, p.45).

Outro aspecto importante destacado por Martins (2013) diz respeito às implicações no processo formativo de professores, pois, para atuar nessas disciplinas:

[...] foram criados cursos de licenciatura curta, como a de Estudos Sociais, e que esses cursos superiores, tampouco, se constituíam em referências epistemológicas, disciplinares, acadêmicas ou científicas. Mas é certo que formaram muitos professores que, frequentadores desses cursos generalistas, acabavam por dar aulas sem mostrar as estratégias de produção dos conhecimentos que informavam os conteúdos que tinham que ensinar. (MARTINS, 2013, p.48).

De um modo geral, as políticas curriculares dos governos militares simbolizou a demarcação de poder por parte do Estado no sistema de ensino. Além disso, contribuiu com um projeto educacional voltado “[...] para os limites da liberdade, ou seja, para a responsabilidade que cabia no civismo, a importância da moral e a participação em uma sociedade que se desenvolvia a partir de linhas condutoras desde o Estado.” (MARTINS, 2013, p. 48).

1.7 “Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 – estudo histórico-jurídico comparado do Ensino Secundário”, de Eurize Caldas Pessanha; e Fabiany de Cássia Tavares Silvada

De autoria de Pessanha e Silva, o artigo em questão foi publicado no periódico Educar em Revista no ano de 2014 e tem como objeto de estudo a problematização entre educação e ditaduras, mediante análise de diretrizes curriculares implementadas ao longo de três governos autoritários, que abrangeram o período de 1930 a 1985, iniciado com:

[...] o governo provisório de Getúlio Vargas (1930- 1937) que se transformou no regime ditatorial do Estado Novo (1937-1945), seguido de uma “ilha” de democratização carregada de tensões e possibilidades opostas de desenvolvimento (1945-1964), e atingiu seu auge com a ditadura civil-militar³ (1964-1985). (PESSANHA; SILVA, 2014, p.69).

Pessanha e Silva (2014) argumentam que ao longo desses três períodos autoritários, ocorreram três marcos significativos na legislação brasileira a respeito do ensino secundário. A:

São eles: “Reforma Francisco Campos” (Decreto-Lei 18.830 de 1931), elaborada e implantada no início do Governo Provisório de Getúlio Vargas e complementada no Estado Novo, no conjunto das chamadas Leis Orgânicas (Reforma Capanema); a Lei 4.024 de 1961 (LDB), gestada e implantada no interregno “democrático” de 1945 a 1964, sancionada durante o governo João Goulart, e a Lei 5.692 de 1971, em pleno governo Médici, expressão consolidada das propostas educacionais da ditadura civil-militar iniciada em 1964. (PESSANHA; SILVA, 2014, p. 69-70).

Esse conjunto de leis apresentou diretrizes curriculares que alteraram a estruturação do tempo, espaço e organização do trabalho escolar nas escolas secundárias brasileiras. Para analisar essas alterações, as autoras fizeram uso dos fundamentos da Educação Comparada (Novoa, 1998; Cowen 1999), que dispõe dos seguintes procedimentos de pesquisa: reconhecimento e identificação da influência dos aspectos geográficos nas definições educativas e utilização de uma historiografia que “[...] testemunhe a produção social de sentidos.” (PESSANHA; SILVA, 2014, p.70).

Partindo da concepção de Faria Filho (2001) de que essas alterações jurídicas e organizacionais se configuram como produtos das relações e lutas sociais, Pessanha e Silva (2014) reafirmam o caráter ideológico que elas apresentam, assim como a relevância de estudos que levem em consideração esses aspectos, uma vez que:

É neste espaço instituído pela/para a escola que se desenvolve um processo de transformação de uma sociedade, que vê na escola o lugar para ensinar hábitos, para criar novos tempos e ocupá-los de modo a não desperdiçá-los, ou seja, uma economia do tempo por meio de uma utilização de espaços específicos para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem. (PESSANHA; SILVA, 2014, p. 72).

Quando foi criado, em 1987, o ensino secundário tinha a finalidade de educar a elite brasileira e desde então seus objetivos têm sido alterados em decorrência de várias reformas a nível nacional, dentre as quais Pessanha e Silva (2014) destacam a Reforma Capanema (1942); a Lei 4.024 (LDB) de 1961 e a Lei 5.692, de 1971.

Nesse contexto, o governo federal assegura condições de existência e funcionamento ao ensino secundário, como aparato da formação da elite. Isso consolidou o sistema dual de ensino, que era reflexo da própria dualidade presente na organização da sociedade brasileira, realidade referendada pelas reformas ocorridas neste período, que tiveram o papel de concretizar a organização do ensino secundário. (PESSANHA; SILVA, 2014, p.73).

Com a reforma Capanema, o ensino secundário, organizado em dois cursos seriados (fundamental e complementar) passa a ter o seu tempo organizado de forma a tornar a escola um espaço de vigilância dos estudantes. Para isso, o conjunto de decretos que caracterizaram a Reforma Capanema previam mecanismos que garantissem uma gestão centralizada, a

racionalização e organização dos estudos como uma “modalidade concreta de ocupação do tempo”. (PESSANHA; SILVA, 2014, p.73).

Em 1961, com a Lei 4.024 (LDB), o ensino secundário passou a ser denominado por Ensino Médio, que por sua vez, foi dividido em dois ciclos (ginasial e colegial), abrangendo a modalidade “outros”, como por exemplo, cursos técnicos e de formação de professores para o ensino primário. A partir dessa nova legislação, as disciplinas e práticas educativas do ensino secundário ficaram sob responsabilidade do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, comportando certa variedade de organizações curriculares, desde que fossem respeitadas as disciplinas obrigatórias. Além dos aspectos mencionados, a passagem para o ensino médio se dava mediante exames de admissão.

Contraditoriamente, ao longo da década de 1960, o ensino médio e a educação como um todo, ao passarem por um processo de modernização, passaram também a serem compreendidos como forma de ascensão econômica.

Com a promulgação da Lei nº 5.6992, o ensino básico passou a ser dividido em 1º e 2º graus, sendo o 1º grau dividido em oito anos escolares e o 2º grau em três ou quatro anos escolares, vinculado obrigatoriamente à profissionalização, assumindo assim a finalidade de formar mão de obra especializada à indústria e ao comércio e de servir aos interesses de grupos políticos dominantes.

Em síntese, Pessanha e Silva (2014) concluem que esses três marcos jurídicos representou:

[...] um conjunto progressivo de programas curriculares que, ao longo do recorte temporal aqui definido, foi se alterando, em nome da consolidação da estrutura do capital humano para a aceleração do desenvolvimento econômico, instituída por meio de disciplinas cuja formação primava por uma espécie de práticas.(PESSANHA; SILVA, 2014, p. 81).

1.8 “As políticas para o livro didático durante a Ditadura militar: a COLTED e a FENAME”, de Juliana Miranda Filgueiras

O artigo em questão foi publicado no periódico *Histórica da Educação*, em 2015, por Juliana Miranda Filgueiras, da Universidade Federal de Alfenas. Nele, Filgueiras (2015) analisa o processo de constituição e o modo de atuação de dois órgãos responsáveis por elaborar diretrizes para o livro didático durante os governos militares, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), criada em 1966, e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), criada em 1967, em substituição à Campanha Nacional de Materiais de Ensino (CNME). Ambas foram criadas pelo MEC, sob orientações da UNESCO.

Utilizando-se de procedimentos relativos à pesquisa documental e bibliográfica, a autora utilizou, como fontes de sua pesquisa, documentos que possibilitaram a compreensão da atuação do MEC no âmbito de duas frentes: publicação de livros que eram vendidos ou doados para professores e alunos, por meio da FENAME; assim como o controle e incentivo do mercado editorial privado, por meio das ações da COLTED em parceria com a *United States Agency for International Development* (Usaid).

Em relação à COLTED, os documentos analisados se referem às atas de reuniões, ofícios e avaliações dos livros didáticos disponíveis no Arquivo Geral e Histórico do Inep, no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da FGV (CPDOC) e no Programa de Estudos e Documentação Educação Sociedade, da UFRJ (Proedes). Para analisar a atuação da FENAME foram utilizados: projetos, ofícios, relatórios de atividades e convênios localizados nos seguintes arquivos: Arquivo Nacional de Brasília, no Arquivo Geral e Histórico do Inep, no Arquivo, Arquivo Central e no Serviço de Microfilmagem, ambos pertencentes ao MEC, e no centro de Memória e Pesquisa Histórica da Unifesp. Além disso, “Para completar este estudo foi empreendida a análise da legislação, de artigos e de notícias veiculados nas publicações oficiais do MEC - revistas MEC e Educação.” (FILGUEIRAS, 2015, p.88).

Como referencial teórico, Filgueiras (20015) apoiou-se nos estudos de: Choppin (1998, 2004), Bittencourt (2005) e Munakata (2003). Tais autores compreendem o livro didático como elemento importante da cultura escolar à medida que se configura como instrumento de transmissão de métodos e conteúdos de ensino e em alguns casos, como instrumento de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica. Nesse sentido, a análise das políticas públicas que tratam dos livros didáticos assume relevância no processo de compreensão das relações de poder que permeiam a organização das práticas educativas a serem realizadas no ambiente escolar.

Materializadas num contexto de expansão da escola primária e secundária e de crescimento do mercado de livros didáticos, as políticas de produção, distribuição e uso desse material se inseriam na tentativa do MEC de resolver problemas educacionais que vinham sendo pautados desde a década de 1950, como a regulamentação do mercado editorial e o atendimento ao público com baixas condições financeiras.

Com a expansão do sistema de ensino básico, surgiu a necessidade de novas políticas educacionais que garantissem a permanência dos alunos na escola. Como o alto preço dos livros didáticos era considerado um dos motivos que acarretavam na evasão escolar, essa pauta assumiu relevância no âmbito das discussões realizadas no Congresso Nacional, na imprensa e

no próprio Ministério da Educação. Assim, os documentos oficiais da Colted e da Fename justificavam a existência dessas instituições como:

[...] parte de uma ação do governo no âmbito da produção de materiais didáticos para atender às Conferências Internacionais de Instrução Pública, bem como para seguir as orientações da Lei de Diretrizes e Bases, que previa auxílio aos estudantes por meio da assistência educacional, entre eles a distribuição de material escolar. (FILGUEIRAS, 2015, p. 90).

De acordo com Edson Franco, presidente da Colted, o objetivo inicial desse órgão era montar bibliotecas nas escolas e expandir a indústria do livro por meio de tiragens de obras técnicas, didáticas e recreativas.

Além de contar com um diretor executivo, a Colted também se organizava em instâncias menores, como colegiado, assessoria técnica, assessoria de avaliação, etc. Seus integrantes se tratavam de educadores, técnicos do MEC e representantes da USAID. A atuação desses representantes fazia parte do acordo MEC/SNEL³/Usaid para o financiamento da produção didática e assistência técnica de especialista. Esse convênio:

[...] disponibilizaria 51 milhões de livros, ao longo de três anos, para serem distribuídos gratuitamente às escolas de nível primário e médio, além de estimular o fortalecimento e a expansão da indústria editorial de livros técnicos e didáticos. Para efetivar os trabalhos o convênio pretendia promover contratos com as editoras privadas, com a finalidade de aumentar o número de livros disponíveis para os níveis de ensinos primário, médio e superior e sua distribuição pela rede comercial. O convênio previa, ainda, a edição de livros didáticos de matérias que não tivessem publicações em português, o aperfeiçoamento das técnicas da indústria editorial e gráfica, aprimoramento do trabalho dos ilustradores e estímulo aos novos autores. Pretendia-se, por fim, difundir o aperfeiçoar as técnicas didáticas para melhorar o uso dos livros didáticos e materiais científicos. P. 91-92

Desse modo, com o argumento de atualizar a indústria didática, os convênios MEC/SNEL/USAID, assinados em 1967, tinham como função identificar o material disponível, avaliar as carências e deficiências desse material e oferecer apoio técnico de especialistas que atuariam junto aos editores e ao MEC em diferentes setores.

O primeiro procedimento de aplicação desse convênio envolvia a aquisição e distribuição de livros de editoras privadas. Para isso, a COLTED organizou duas semanas de estudos que teriam como objetivos a troca de experiências entre professores, autores, editoras, técnicos da educação, etc. A primeira semana foi realizada em maio de 1967 e a segunda, em março de 1968. A organização dessas semanas foi dividida em dois momentos:

³ Sindicato Nacional dos Editores de Livros.

[...] conferências oferecidas por especialistas da USAID e comissões de trabalho que produziam relatórios com recomendações de novos títulos para o Ensino primário, médio, superior, bibliotecas e distribuição. (FILGUEIRAS, 2015, p.92).

Também foram identificados, três processos de avaliação, seleção e distribuição de livros didáticos, as duas primeiras seleções ocorreram em 1967 e se destinavam aos livros que comporiam as bibliotecas de escolas primárias e normais e a terceira foi realizada com o objetivo de distribuir livros aos alunos dos três níveis de ensino.

Diante da impossibilidade em fornecer material para todos os estudantes de todo o país, a Colted elaborou um Plano Piloto para aquisição de livros que seriam distribuídos aos estudantes de escolas das capitais.

Ao analisar essas comissões de avaliações, Filgueiras (2015) constatou que além de serem compostas por técnicos que já haviam participado de avaliações anteriores e de novos educadores, em geral, essa comissão seguia tendências pedagógicas da época, como por exemplo: “[...] o Movimento da Matemática Moderna, o ensino de Ciências por meio da observação e da experiência, o método concêntrico utilizado em Estudos Sociais e o fim do método silábico de alfabetização [...]” (FILGUEIRAS, 2015, p.?).

Em 1969, houve um aumento do controle ideológico por parte dos militares sob as ações da Colted e muito provável que por esse motivo, a partir da década de 1970, Filgueiras (2017) relata que não foi possível mais acompanhar as atividades dessa organização com detalhes, devido à escassez de documentos. Porém, alguns ofícios indicam que sua atuação tenha ocorrido até 1971, quando foi extinta. “Com o fim da Colted, o MEC iniciou uma nova política para os livros escolares, de coedição com o mercado de editorial privado.” (FILGUEIRAS, 2015, p. 96).

Em substituição à Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), que fora instituída em 1956, durante o governo de Juscelino Kubistchek, foi criada a Fename, que tinha por objetivo contribuir com a qualidade, preço e utilização de materiais escolares e didáticos. Assim, com maior autonomia administrativa e financeira, sendo administrada por um Conselho Técnico-Consultivo, um Conselho Fiscal e uma Diretoria, a Fename deveria contribuir com a melhoria da qualidade dos livros didáticos e atender aos estudantes carentes.

Embora fosse uma política diferente, a Fename tinha certa aproximação com a Colted e também manifestava marca significativa dos governos militares, chegando inclusive a ser divulgada como um dos maiores empreendimentos dos governos militares.

Como a questão do preço elevado do material didático ainda era latente no país, a atuação da Fename, por meio da produção e venda de materiais a preço de custo visava à

regulação dos preços dos grandes mercados livreiros. Porém, essas medidas agitaram os ânimos das editoras privadas, que desde sua criação, protestava contra a produção de materiais didáticos pelo MEC. Para amenizar essa situação, começaram a ser publicadas na revista *Educação*, matérias que reforçavam o caráter suplementar da Fename, principalmente nas regiões do interior do país, sob a justificativa de levar livros didáticos para os locais que não possuíam bibliotecas.

Apesar do caráter suplementar anunciado, Filgueiras (2015, p.98) argumenta que a Fename “[...] passou a ocupar cada vez mais o lugar de editora do Estado, com funções alargadas, que incluíam convênios para edição e distribuição de livros e materiais didáticos em parceria com diferentes instituições públicas [...]”. Dentre essas instituições, destacam-se o Conselho Federal de Educação, o Conselho Federal de Cultura, o Instituto nacional do Livro, o Grupo Executivo da Indústria do Livro (GEIL), a Divisão de Educação Física e as Secretarias Estaduais de Educação.

De acordo com os artigos divulgados na revista oficial do MEC, a Fename se manteve responsável pela publicação, coedição e distribuição de livros didáticos até o ano de 1983, quando foi substituída pela Fundação de Assistência aos Estudantes (FAE), que “[...] assumiu todos os programas assistenciais do MEC, incluindo os programas de merenda escolar e de distribuição dos livros didáticos.” (FILGUEIRAS, 2015, p.99).

A partir do exposto por Filgueiras (2015) é possível concluir que em decorrência do cenário econômico e social característico da década de 1960, as políticas editoriais sofreram uma série de alterações que estimulavam o aumento da produção de livros escolares, que por consequência tiveram seu processo de elaboração e produção alterados. Nesse mesmo período, o Estado passou a intervir de forma mais acentuada nas políticas e regulamentação dos livros escolares, como foi o caso da Colted e da Fename. Em relação à atuação dessas duas organizações, Filgueiras (2015) conclui que foi possível compreender:

[...] duas facetas das políticas para o livro didático empreendidas durante a ditadura militar. No fim dos anos 1960 o Ministério da Educação agiu em duas frentes: buscou manter e ampliar o auxílio ao novo público escolar, considerado com menores recursos financeiros, bem como procurou incentivar e regular o mercado editorial de livros escolares. Ambas as instituições, Colted e Fename, foram criadas sob o argumento da necessidade de atendimento aos alunos carentes e em resposta às recomendações da Unesco. Apesar disso, a Colted foi instituída pelo MEC em parceria com a Usaid e a indústria de livros didáticos, buscando estimular a produção privada. Já a Fename foi uma reorientação da Campanha Nacional de Material de Ensino, criada nos anos 1950, com o objetivo de o governo federal assumir a produção de livros didáticos. (FILGUEIRAS, 2015, p.100).

2- Síntese reflexiva a partir da análise dos textos.

A partir da leitura do conjunto de textos disponíveis na base de dados SCIELO a respeito da educação no período ditatorial, é possível identificar uma abordagem diversificada a respeito dessa temática, que pode ser classificada com base em 13 eixos temáticos distintos, que incluem desde aspectos relativos à censura de livros; educação ambiental; educação de jovens e adultos; e política educacional até professores que foram suspeitos de crimes políticos. Essa gama de aspectos abordados confirma os argumentos apresentados pelos próprios autores dos textos de que o período ditatorial influenciou todo o sistema de ensino no Brasil e como acrescenta Saviani (2008), também deixou um significativo legado no sistema educacional atual. Tais aspectos, por si só reafirmam a importância do desenvolvimento de pesquisas, cujos esforços reflexivos se debruçam à compreensão e problematização da relação entre ditadura e educação.

Apesar da consciência de que a análise de todos os textos localizados resultaria numa compreensão mais rica a respeito dos elementos que configuram parte significativa da produção intelectual a respeito da educação no período ditatorial, devido ao prazo estabelecido para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário um recorte temático. Assim, optou-se por analisar mais detalhadamente somente os textos que compõem o eixo temático “Política educacional”, que além de apresentar quantidade mais expressiva de textos, apresenta também um importante potencial de abranger diferentes aspectos que caracterizam a temática educacional.

Sobre a autoria dos textos analisados, foi possível identificar que todos os autores pertencem a instituições de ensino superior públicas. Esse dado confirma novamente as informações apresentadas no relatório da CAPES (2006), mencionadas no primeiro capítulo deste texto, de que atualmente a maioria das pesquisas científicas (80%) é desenvolvida no âmbito de instituições universitárias.

Desse modo, não distante de outros objetos de investigações científicas, a produção do discurso a respeito da política educacional do período ditatorial pertence a um grupo muito específico de intelectuais: professores universitários, vinculados a instituições de ensino públicas, em sua maioria situada nas regiões sul e sudeste. A concentração de pesquisas nessas regiões pode ser compreendida como reflexo da estrutura política, econômica e social da divisão política do Brasil e das relações de poder dela resultantes.

O período de publicação dos textos incluídos no eixo temático “Política educacional” compreende de 2003 a 2015, sendo que destes, destaca-se o ano de 2008, com uma quantidade de três textos publicados, dois⁴ no mesmo número do mesmo periódico.

Os procedimentos metodológicos utilizados pelos autores dos oito artigos analisados dizem respeito à pesquisa documental e bibliográfica. Em relação à diversidade de documentos utilizados como fonte, observam-se: documentos oficiais, como legislação, diretrizes curriculares, acordos internacionais, leis e decretos municipais; livros; artigos publicados em jornais; e também entrevistas. Outro fator a ser considerado diz respeito ao fato de que somente um autor declarou em seu texto, ter utilizado procedimentos marxistas de análise de dados, o que confirma as argumentações de Bittar (2006) de que a hegemonia de ideias pós-modernas no ambiente universitário, no final da década de 1980 e início de 1990, acarretou no desprestígio de “velhos esquemas interpretativos”.

A partir das análises, também foi possível observar que os artigos que compõem o eixo temático “Política educacional” abordam as seguintes questões: utilização de recursos financeiros internacionais no âmbito educacional; processo de modernização do capital e suas implicações educacionais; modo de atuação da ideologia tecnocrática nas políticas educacionais implementadas no período ditatorial; aspectos político-educacionais atuais herdados do período ditatorial; governos militares e suas influências em recentes gestões municipais de São Carlos/SP; organização de tempo, espaço e trabalho escolar durante regimes autoritários; ensino de humanidades no período ditatorial; e políticas de produção, distribuição e controle do mercado editorial de livros didáticos durante a ditadura civil-militar.

Apesar de o conjunto de textos analisados ter abarcado certa diversidade de aspectos que definiram um momento muito específico da história da educação brasileira, ao considerar a gravidade que caracteriza um regime ditatorial de mais de duas décadas de duração e a relevância da SCIELO no contexto de democratização da informação, pode-se afirmar que ainda são poucas as publicações a respeito da educação no período ditatorial disponíveis nessa base de dados, uma vez que a própria pertinência e atualidade dessa discussão apontam para a multiplicidade de análises.

⁴ Trata-se dos textos de Ferreira Jr.; Bittar (2008) e Saviani (2008), que foram publicados no volume 28, do periódico Cad. Cedes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora nesta dissertação não tenha sido possível analisar todos os textos que foram localizados, uma vez que seria inviável dentro do prazo estabelecido para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário um recorte temático. Assim, ainda que se tenha plena consciência de que a análise minuciosa de todos os textos localizados apresentaria uma riqueza de elementos capazes de subsidiar reflexões mais abrangentes, considera-se que a análise dos textos que compõem o eixo temático “Política educacional” tenha oferecido bons elementos investigativos, assim como um material importante para que se possa refletir a respeito da produção intelectual sobre educação no período ditatorial.

A dificuldade inicial em estabelecer uma base de dados para o desenvolvimento da pesquisa evidencia o quanto ainda hoje é verificável uma série de empecilhos ao desenvolvimento de pesquisas históricas que abordem um período tão delicado da história do Brasil, seja por “ausência” de documentos, baixa produtividade científica a respeito da temática, ou até mesmo falta de interesse político e acadêmico por parte de periódicos e instituições, em veicularem textos que abordem esse tipo de conteúdo.

O fato da ANPED, a maior Associação de pesquisadores em Educação no Brasil, ao longo dos últimos 12 anos, ter apresentado apenas um texto sobre educação no período ditatorial brasileiro no âmbito do GT 2 – História da Educação e nenhum texto a respeito dessa temática no âmbito do GT 5 – Políticas Educacionais, mostra o quanto os trabalhos acadêmicos veiculados na esfera dessa instituição são produtos de posicionamentos acadêmicos imbuídos de interesses políticos e ideológicos. Segundo Bittar (2006), esse dado pode ser justificado a partir de uma série de razões, como, por exemplo, em decorrência da ascensão de novos paradigmas científicos, no início da década de 1990, que, sob influências teórico-metodológicas de ideias pós-modernas, mudou o foco de interesse temático por parte dos pesquisadores. Além disso, devido à fragmentação do conhecimento, decorrente do avanço das forças produtivas, o fato do GT de História da Educação não apresentar muitos textos a respeito da educação no período ditatorial, não é sinônimo de que pesquisas históricas a respeito desse tema não estejam sendo desenvolvidas, Bittar (2006) considera também a possibilidade desses textos, por divergências teórico-metodológicas ou por limitações temáticas, não terem sido aprovados no âmbito desses GTs ou até mesmo dessa associação.

Dos oito textos analisados, cinco fazem menção ou utilizam como parâmetro de análise as duas principais leis que caracterizaram de um modo muito específico a política educacional durante os regimes militares, a Lei 5.540 que instituiu a Reforma Universitária e a Lei 5.692, que fixou as diretrizes básicas para o ensino de 1º e 2º grau. Ao instituírem o regime de créditos, a inscrição por disciplinas, a formação de professores em instituições de ensino

superior; assim como a junção dos quatro anos do ensino primário com os quatro anos do ginásio e promoverem a expansão quantitativa do ensino de forma precarizada, etc., essa legislação implicou numa série de mudanças estruturais no sistema brasileiro de ensino, algumas delas ainda atuais, como bem coloca Saviani (2008). Dentre os aspectos atuais dessas mudanças, destacam-se: a baixa remuneração docente, apesar de atualmente o MEC prever um piso salarial de R\$2.298,80 para professores com uma jornada de 40 horas semanais, a maioria ainda recebe um valor muito inferior; as péssimas condições de trabalho, assim como falta de recursos humanos e materiais em virtude do corte de verbas destinadas aos estabelecimentos públicos de ensino e da expansão quantitativa de forma precarizada; o favorecimento das iniciativas privadas, sobretudo no ensino superior, por meio de bolsas de estudos e políticas de negociação e financiamento da dívida, como é caso do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1976, durante o regime militar sob a denominação de crédito educativo, renomeado em 1999, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e ampliado durante o governo de Lula; e também a própria finalidade do Ensino Médio, que até os dias atuais continua sendo alterada em função de reestruturações vislumbradas por determinados grupos políticos.

Conforme já foi mencionado ao longo deste texto, a produção intelectual disponível na base de dados SCIELO, a respeito da política educacional no período da ditadura civil-militar brasileira, tem um caráter muito específico, que não se difere em muito da produção intelectual a respeito da educação em geral, sendo a maioria produzida por intelectuais vinculados à instituições de ensino superior e veiculadas em periódicos pertencentes à região sul e sudeste, justamente por se tratarem de regiões economicamente privilegiadas de acordo com a divisão política e social do Brasil, que é caracterizada por muitas desigualdades.

Segundo Bittar (2006) a predominância de pesquisas científicas vinculadas ao ambiente acadêmico é consequente de uma significativa alteração no contexto de produção dessas pesquisas, que até as décadas de 1940 e 1950 se dava fora do ambiente acadêmico e estava quase totalmente circunscrita ao INEP. Durante o período ditatorial, mais especificamente a partir de 1970, com criação dos Programas de Pós-graduação, essa realidade foi alterada e o locus privilegiado para produção de pesquisas científicas passou a ser o ambiente acadêmico, como é até os dias atuais.

Ao considerar as continuidades de um regime ditatorial de mais de duas décadas de duração, assim como a relevância da SCIELO no contexto de democratização da informação, pode-se afirmar que ainda são poucas as publicações de pesquisas históricas que tratem da educação num período contemporâneo da história do Brasil, como é o caso da educação no

período ditatorial. Apesar disso, Bittar (2006) afirma ser um equívoco afirmar que o período contemporâneo não está presente nas atuais pesquisas no campo da educação, pois nas outras áreas e linhas de pesquisa esse período histórico é predominante. Essa informação confirma os argumentos de Warde (1990) de que a “crise paradigmas” da década de 1990 gerou novas tendências investigativas, assim como recortes temáticos cada vez mais específicos, que em sua maioria incidem sobre o tempo presente. Nesse sentido, Bittar (2006) também constata uma diminuição dos estudos historiográficos.

Apesar da referida escassez de estudos historiográficos, as próprias rupturas e também as continuidades e discontinuidades do movimento histórico apontam a necessidade e reafirmam a importância do desenvolvimento de pesquisas que situem historicamente a complexidade dos problemas educacionais atuais. Nesse sentido, o desenvolvimento desta dissertação buscou contribuir, ainda que de forma singela, com a preservação da memória educacional, assim como subsidiar o desenvolvimento de pesquisas correlatas, que assim como esta pesquisa, apresentem contribuições à História da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS:

- ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: questões de teoria e método. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru. *Anais...* São Paulo: ABRAPEC, 2005.
- BITTAR, M. O estado da arte em história da educação brasileira após 1985: um campo em disputa. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (Org.). *Navegando pela história da educação*. Campinas: HISTEDBR, 2006. p. 1-24. Disponível em: <<http://www.histebr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: nov. 2006.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. cap. 4, p. 122-155. (Grandes cientistas sociais, 39).
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Estatísticas da pós-graduação*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/EstatisticasPG.htm>>. Acesso em: fev. 2006.
- FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Edições Pulsar & Terras do Sonhar, 2006.
- FERREIRA JR.; BITTAR. *Jarbas passarinho, ideologia tecnocrática e ditadura militar*. Cad. CEDES, Campinas, vol.28 n.76, p.3-25, set./dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300004>. Acesso em: 19 jun de 2016.
- GAMBOA, S.S. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 78-93, jun. 2003.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SERGIO, Haddad; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n.14, p.108-130, Aug. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- HAYASHI, Carlos R. M. et al. História da educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica SCIELO. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 181-211, jan./abr. 2008 207. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 jun. 2016.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2012.
- PACKER, Abel Laert et al. SCIELO: uma metodologia para publicação eletrônica. *Ci. Inf.*, Brasília, v.27, n.2, p.109-121, mai/ago. 1998.

PINA, Fabiana Pina. Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968). Texto integrante dos *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SILVA, M.R. *Análise bibliométrica da produção científica docente do Programa de Pós Graduação em Educação Especial/UFSCAR*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOUZA, Cláudia Moraes de. *Nenhum brasileiro sem escola: Projetos de alfabetização e educação de adultos do Estado desenvolvimentista. 1950-1965*. São Paulo, FFLCH-USP, 1999. Dissertação de mestrado.

VIEIRA, Maria Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. 4. ed. *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática, 2005.

Artigos pesquisados na biblioteca SCIELO:

BUENO, André. O arcaico e o moderno no Brasil: variações em torno de uma educação interrompida. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 259-282, 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462008000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 jan.2017.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, Dez. 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso jan. 2017.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 19, n. 45, p. 85-102, Abr. 2015. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592015000100085&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 jan.2017.

GONCALVES, Maria Dativa de Salles et al. A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. *Educ. rev.*, Curitiba, n. spe., p.71-99, 2003. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000300004>. Acesso em: 19 jan. 2017.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 51, p. 37-50, Mar.

2014 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 jan. 2017.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 - estudo histórico-jurídico comparado do ensino secundário. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 51, p. 67-83, Mar. 2014 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 19 jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, Dez. 2008, Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. CESSO EM: 19 JAN. 2017.

SILVA, Ana Paula Rodrigues da; FERREIRA JUNIOR, Amarilio. A política educacional do primeiro governo Petista de São Carlos-SP (2001-2004). *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro , v. 18, n. 68, p. 565-588, Sept. 2010 . Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/09.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

BASE DE DADOS CONSULTADA:

Base de Dados *Scientific Eletronic Library* – SCIELO
Disponível em: <<http://www.scielo.br>>