Organizadoras
Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Paula Vasconcelos Taunay

Rupturas e desafios da educação no DISTRITO FEDERAL (1964 - 1985)



EDITORA
UnB

Universidade de Brasília

Reitora Rozana Reigota Naves
Vice-Reitor Márcio Muniz

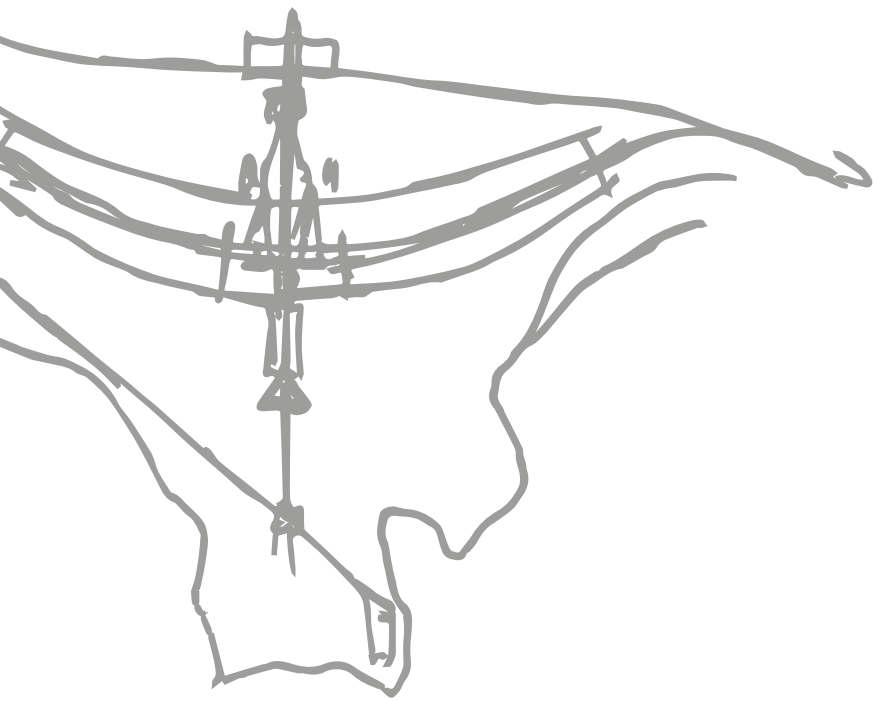
EDITORA
UnB

Diretora Marina Dourado Lustosa Cunha

Conselho editorial
Andrey Rosenthal Schlee
Biagio D'Angelo
Carina Luísa Ochi Flexor
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
Josivânia Silva Farias
Maria Carmem Aires Gomes
Maria do Socorro Neri de Sousa
Maria Filomena Pinto da Costa Coelho
Marina Dourado Lustosa Cunha
Nilce Santos de Melo
Rosineide Magalhães de Sousa

Organizadoras
Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Paula Vasconcelos Taunay

Rupturas e desafios da educação no DISTRITO FEDERAL (1964 - 1985)



EDITORA
UnB

Equipe editorial

Coordenação de produção editorial Marília Carolina de Moraes Florindo

Assistência editorial Jade Luísa Martins Barbalho

Revisão Jeane Pedrozo

Diagramação Wladimir de Andrade Oliveira

Padrão visual/Capa Mauro Liz (2011)

© 2023 Editora Universidade de Brasília

Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília-DF
CEP: 70910-900
(61) 3107-3700
www.editora.unb.br
editora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização expressa da Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UNB)

R947 Rupturas e desafios da educação no Distrito Federal (1964 – 1985) [recurso eletrônico] / organizadoras, Eva Waisros Pereira, Laura Maria Coutinho, Maria Paula Vasconcelos Taunay. – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2025.
552 p.

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-243-9.

1. Educação – Brasília (DF) – História. 2. Ditadura. I. Pereira, Eva Waisros (org.). II. Coutinho, Laura Maria (org.). III. Taunay, Maria Paula Vasconcelos (org.).

CDU 37(817.4)(09)

Heloiza dos Santos – CRB 1/1913

Sumário

APRESENTAÇÃO.....14

Parte I
OUTROS ARES SOPRAM

Capítulo 1
Contexto sociopolítico em 1964: a capital ocupada.....21
Claudia Paiva Carvalho
Cristiano Paixão

Capítulo 2
A educação tecnicista no golpe militar de 1964.....46
Raquel de Almeida Moraes

Capítulo 3
Financiamento da educação no Distrito Federal: o período autoritário.....62
Jorge Abrahão de Castro

Capítulo 4
Estudo comparado da educação escolar em instituições públicas e privadas do Distrito Federal (1964-1984) 79
José Luiz Villar Mella

Parte II
PENSADORES DA EDUCAÇÃO APARTADOS

Capítulo 5
Anísio Teixeira: pensamento silenciado, ação interrompida 95
Eva Waisros Pereira

Capítulo 6

Paulo Reglus Neves Freire, Brasília, 1964 130

Laura Maria Coutinho

Capítulo 7

Darcy Ribeiro: trajetória, exílio e pós-exílio.....156

Haydée Ribeiro Coelho

Parte III

EDUCAÇÃO, AUTORITARISMO E REPRESSÃO

Capítulo 8

O elefante branco: uma escola com o nome de resistência.....175

Eliane Brito

Capítulo 9

Organização de docentes do Distrito Federal: a repressão no período da ditadura militar 194

Antonio Carlos Andrade de Souza

Erlando da Silva Rêses

Capítulo 10

Centro Integrado de Ensino Médio, Ciem: uma escola inovadora no período da ditadura militar 221

Ariane Abrunhosa

Denise Farage

Mariana Penna

Capítulo 11

Tecnologias da educação na nova capital: desenganos e êxitos 254

Maria Paula Vasconcelos Taunay

Raquel de Almeida Moraes

Parte IV
O OCASO DE UMA PROPOSTA TRANSFORMADORA

Capítulo 12
O golpe militar de 1964 e suas consequências sobre o plano educacional de Anísio Teixeira.....278
Leila Chalub Martins

Capítulo 13
O papel da tipologia das escolas classe na definição do lugar escola no Plano Piloto de Brasília.....303
Samira Bueno Chahin

Capítulo 14
Educação de jovens e adultos trabalhadores: concepções e práticas em disputa.....315
Leila Maria de Jesus Oliveira
Maria Margarida Machado

Capítulo 15
Educação negada: a luta dos moradores da Vila Paranoá pelo direito de estudar.....354
Leila Maria de Jesus Oliveira
Ricardo Gonçalves Pacheco

Parte V
MUDANÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Capítulo 16
Fios e tramas da memória: a cultura cívico-patriótica na escola pública do Distrito Federal (1964-1985).....376
Antonio Fávero Sobrinho
Valéria Nely Cézar de Carvalho

Capítulo 17

Estudo de um caderno de teoria e prática de ensino na matemática da Escola Normal da Ceilândia.....403

Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho

Edilene Simões Costa dos Santos

Carmyra Oliveira Batista

Mônica Menezes de Souza Batista

Capítulo 18

Imagens da cidade e da escola: sobre a atualidade da proposta da escola parque para a capital.....423

Maria Andreza Costa Barbosa

Maria Lídia Bueno Fernandes

Parte VI

BRECHAS, ESPAÇOS ALTERNATIVOS E RESISTÊNCIA

Capítulo 19

Wladimir Murtinho e sua atuação na educação e na cultura do Distrito Federal 452

Maria Paula Vasconcelos Taunay

Capítulo 20

Projeto integrado de educação ambiental de Ceilândia: uma experiência inovadora em terreno minado.....482

Vera Margarida Lessa Catalão

Josefina Reis de Moraes

Capítulo 21

Entre livros e artes, uma escolinha de criatividade e uma biblioteca infantil na 104/304 Sul.....501

Luciana de Maya Ricardo

Alice Fátima Martins

Capítulo 22
Um olhar literário sobre Brasília: textos inaugurais e escrituras da resistência 521
Maria Alexandra Militão Rodrigues

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....541
Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Paula Vasconcelos Taunay

SOBRE OS AUTORES 545

À memória dos nossos colegas
Antonio Fávero Sobrinho e José Luiz Villar Mella.

Parte I
OUTROS ARES SOPRAM

Capítulo 2

A educação tecnicista no golpe militar de 1964

Raquel de Almeida Moraes

A partir da análise dos antecedentes históricos do golpe militar de 1964 no Brasil, percebe-se que, desde os anos 1950, as elites vinham se preparando para a tecnificação da sociedade, estimuladas pela internacionalização da economia. Para essas elites, já estava definido o trajeto que o Brasil deveria seguir para o seu desenvolvimento: o da consolidação do processo de internacionalização intensificado pelo projeto modernizador do governo Kubitschek (1956-1961). Nesse projeto modernizador, estava incluída a construção de Brasília, a transferência da capital para esta cidade, bem como o desenvolvimento de uma educação democrática, inspirada no ideário educacional de Anísio Teixeira.

Segundo Kawamura (1990a; 1990b), a sociedade brasileira da década de 1960 vivia a expansão monopolista. Isso significava, de um lado, mudanças nos processos de produção e de gestão, dado que esses processos se fundamentavam na concentração e centralização de suas atividades em organizações burocráticas e na utilização de equipamentos e processos tecnológicos avançados, baseados na automação, na informática e no uso dos novos materiais. De outro lado, essa expansão desenvolvia a indústria cultural, colocando em evidência um arsenal de meios de comunicação de massa e

tecnologias de ensino. Tal expansão, consequentemente, fez-se acompanhar de um intenso processo de massificação.

Para Saviani (2007), os anos compreendidos entre 1964 e 1984 são situados conceitualmente como pertencentes ao 6.º período da história da educação brasileira, sendo marcado pelo golpe militar e pela consequente adequação nacional à internacionalização capitalista. Data desse período a unificação da regulamentação da educação nacional, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, até as reformas formuladas pela ditadura militar, na década de 1970.

Segundo o referido historiador, esse período subdivide-se em duas fases:

1.ª fase (1964-1969) – crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista;
2.ª fase (1969-1984) – confronto entre as pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano (concepção produtivista de educação).

Para Saviani (2007, p. 369), o tecnicismo pedagógico incorporou o sistema educacional brasileiro na segunda metade da década de 1960 no contexto de adoção do modelo econômico associado-dependente. Esse modelo econômico estreitou os laços entre o Brasil e os Estados Unidos da América, sobretudo com os acordos MEC-USAID, firmados entre ambos os países e as articulações político-ideológicas da classe empresarial, ocorridas no início da década de 1960 no interior do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES). De acordo com as análises desse autor, o IPES representou a maior investida dos empresários com amplas consequências para o campo educativo e suas "investidas" visavam desagregar as organizações que representavam os interesses populares.

Conforme Kuenzer e Machado (1990), a pedagogia tecnicista emergiu no contexto de consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista, como uma das soluções para a baixa produtividade do sistema

educacional brasileiro. Segundo Saviani (2007), com a entrada das multinacionais no Brasil, houve, também, a importação do modelo de organização norte-americano não só para as indústrias, como também para o campo da educação escolar. Nesse contexto, o sistema escolar passou a ser concebido como a principal instituição educacional promotora de mão de obra para satisfazer as demandas exigidas pelo sistema fabril.

De acordo com Aranha (2006), a tendência tecnicista surgiu no Brasil a partir da segunda metade do século XX e seus pressupostos teóricos e técnicos passaram a influenciar os países latino-americanos, em vias de desenvolvimento. No Brasil, essa tendência foi introduzida no início do golpe militar de 1964 e prejudicou, sobretudo, as escolas públicas. A partir da década de 1960, surgiram, então, propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria mais eficaz se adotasse um modelo empresarial. O processo típico das empresas acabou por afetar a escola a partir do momento em que a tendência tecnicista foi "assimilada" no cotidiano escolar. Suas principais marcas se processaram nas ações de planejamento e organização racional do trabalho pedagógico, na operacionalização dos objetivos e no parcelamento do trabalho com a especialização das funções.

O lema do tecnicismo pedagógico era planejar para ter domínio e controle, sendo que a razão instrumental deveria ditar o rumo "certo" do presente, planejando o futuro com a máxima segurança e previsibilidade. Em outras palavras, o planejamento garantiria o domínio. O tecnicismo é caracterizado como autoritário e antidemocrático, pois o que valia era a decisão técnica dos tecnocratas e, por isso, a participação popular era considerada desnecessária.

Segundo Saviani (2007), a pedagogia tecnicista tem por pressuposto a neutralidade científica e é inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com a intenção de "promover, de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, [...] a objetivação do trabalho pedagógico" (Saviani, 2007, p. 379).

Sintetizando o pensamento pedagógico tecnicista, Saviani teoriza:

> Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2007, p. 380).

Do ponto de vista pedagógico, tanto o movimento das escolas tradicional e nova quanto o tecnicismo apresentavam doutrinas aparentemente favoráveis à democratização do ensino, mas que se revelaram inoperantes, uma vez que esse não era, de fato, o seu objetivo, argumenta Saviani (2007). O compromisso da escola tecnicista estava relacionado especificamente à eficiência econômica e nem tanto ao desenvolvimento humano do estudante. É uma tendência pedagógica considerada politicamente "neutra", pois tomava o conhecimento como neutro e objetivo, e o estudante, por conseguinte, como um depositário de conhecimentos que devem ser acumulados na mente por meio das associações. Desse modo, a pedagogia tecnicista passou a ser a organização racional dos meios de acesso ao conhecimento positivo, colocando o professor na posição de mero executor de um processo que somente os especialistas eram capazes de organizar, planejar, coordenar e controlar.

A partir disso, questionamos: como a tendência tecnicista se articula com a política educacional no Brasil e em Brasília, em particular, e o que essa inserção significou historicamente?

A política educacional do golpe de 1964 e a teoria do capital humano

A política educacional está inserida no contexto do golpe militar de 1964, no qual o Estado brasileiro assumiu um cunho ditatorial, tendo a economia, inicialmente, forte crescimento com os interesses do capital prevalecendo sobre as necessidades de trabalho. Segundo Germano (1993, p. 104), começando por uma "manobra pelo alto", o Estado concebeu e começou a empreender uma reforma do ensino superior (1968) e, pouco depois, a reforma do ensino primário e médio (1971).

Para Germano (1993, p. 104), tais reformas são "fragmentos de uma revolução passiva", pois, além de não contar com a participação da sociedade civil, visava, ainda, desmobilizar "eventuais movimentos deste campo".

Ao transformar sua política educacional em uma estratégia de hegemonia, o Estado militar pós-1964 tem na valorização da educação um dos seus discursos. No entanto, afirma Germano (1993), esse discurso esbarra no limite da escassez de verbas para a educação pública, estando sua ação, de fato, voltada para a privatização do ensino.

Além do discurso da valorização da educação, o outro interesse do Estado militar pós-1964 consistia no controle político e ideológico do ensino "através da repressão a professores e estudantes 'indesejáveis' ao Regime" (Germano, 1993, p. 105). Seguindo a ideologia da segurança nacional, a atuação do Estado na área da educação "reveste-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão" (Germano, 1993, p. 105).

Para demonstrar seu argumento, o autor transcreve as seguintes palavras do coronel Darcy Lázaro no momento da invasão à Universidade de Brasília em 1968: "Se esta história da cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos" (Germano, 1989; Germano, 1993, p. 105).

O argumento do "controle político e ideológico do ensino" é igualmente confirmado por Lelis (2011, p. 16):

> O reitor afirmou em sua solicitação ao coronel Darcy Lázaro que a intervenção policial-militar era imprescindível para combater a indisciplina generalizada dos professores e estudantes grevistas. Os professores se demitiram porque julgaram impossível o retorno à normalidade da vida universitária. Curiosamente, esse foi o argumento formal apresentado pelo reitor para justificar o seu ato de exoneração compulsória de 15 professores: para restaurar a normalidade da vida universitária. Mais tarde, após muitas conversas e algumas apurações, descobriu-se que a UnB era sistematicamente espionada por agentes militares dissimulados entre os estudantes. Esses agentes assistiam a aulas, assembleias e participavam de conversas casuais, colhendo e reportando informações que consideravam cruciais.

Uma terceira característica da política educacional da ditadura militar, do ponto de vista teórico, está relacionada com a economia da educação de cunho liberal, responsável pela "teoria do capital humano". Para Germano (1993), o referencial adotado pelo planejamento educacional, pelo o menos até o II Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto (PSEC), entre 1974 e 1979, tem como um dos seus pressupostos esses corolários.

Para Schultz (1973), principal economista representante da teoria do capital humano, o trabalho humano, quando qualificado pela educação, é um dos principais meios do aumento de produtividade, dos lucros do capital e, consequentemente, em algum momento, vai gerar benefício econômico também para o próprio indivíduo.

> O mero pensamento do investimento em seres humanos é ofensivo a alguns dentre nós. Nossos valores e nossas crenças nos inibem de olhar para os seres humanos como bens de capital [...] (mas) os economistas sempre souberam que as pessoas são parte importante da riqueza das nações. (Schultz, 1973, p. 32-33)

Frigotto (1984) critica essa visão da educação. No seu entendimento, isso se constitui em formas de desqualificação do processo educativo escolar. Destaca, ainda, que essa perspectiva emerge como mecanismo de recomposição dos interesses burgueses na educação. Articula-se com o parcelamento do trabalho pedagógico, nos moldes da divisão social e técnica do trabalho no interior do sistema capitalista de produção.

Do ponto de vista da desigualdade social, essa teoria vai justificar o processo de concentração do capital mediante a disseminação da ideia de que há uma dupla forma de ser proprietário: proprietário dos meios e instrumentos de produção e proprietário do "capital humano". Tal ideia situa a democratização das oportunidades educacionais como o mecanismo mais eficiente de distribuição da renda, substituto do processo de negociação entre patrões e assalariados, entre as classes. Contudo, isso é contraditório, pois os mecanismos são altamente seletivos, além das desigualdades originais.

Reformas militares tecnocráticas

A partir de 1964, acordos foram feitos com o MEC e a Usaid — uma agência educacional do governo norte-americano —, abrangendo todos os níveis de ensino. Rudolph Atcon, professor norte-americano, elaborou, em 1966, a pedido do MEC, relatório sobre o ensino superior conhecido como Relatório Atcon. Nesse relatório, recomendava-se a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade. Também enfatizava "a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino" (Germano, 1993, p. 117).

Corroboram com essa visão economicista e privatista do ensino tanto a Comissão Meira Matos (que tomou por base a teoria do capital humano e a ideologia da segurança nacional) como o Grupo de Trabalho da Reforma

Universitária (GTRU), que recomendava o sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional.

Para Germano, "entendemos que a posição em favor da privatização do ensino decorre da existência de um 'consenso' entre os setores dirigentes (intelectuais, empresários, tecnoburocratas, militares), em face do projeto econômico da ditadura militar" (Germano, 1993, p. 130).

A concepção de universidade nos moldes norte-americanos não foi imposta pela Usaid, afirma Germano (1993, p. 117) ao citar Cunha (1988, p. 22): "foi buscada, desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes [...]. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias".

O texto da Lei da Reforma do Ensino Superior, Lei n.º 5.044, de 1968, baseia-se no modelo universitário americano: estruturação do ensino em básico e profissional e com dois níveis de pós-graduação: mestrado e doutorado. Os professores passam a ter o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva. Formalmente os estudantes podem participar nos grêmios universitários e nos diretórios estudantis (sob controle). O vestibular passa a ser unificado e classificatório. É criada a instituição do monitor e são sugeridas bolsas para estudantes e uma forma hierarquizada de pagamento de taxas de estudo. A cátedra é extinta e trocada pela departamentalização.

Para Freitag (1980), a reforma não foi democrática; foi assunto de gabinete, restrito aos técnicos e com influência norte-americana. Além disso, foi abertamente autoritária, pois, através do Decreto n.º 477, poder-se-ia desligar e mesmo suspender estudantes, professores e funcionários envolvidos em atividades consideradas subversivas. Com isso, sinaliza a autora, percebe-se uma ambiguidade na política expressa em lei: ela atua de maneira autoritária para implantar uma lei aparentemente democrática.

Segundo Cunha (1985), o ensino superior é um dos ensinos mais heterogêneos que existem. Têm-se instituições que podem se equiparar, em certos

campos do conhecimento, às melhores do mundo, e outras — a maioria — que não passam de meras máquinas de vendas de diploma a longo prazo.

Além disso, a progressiva redução dos recursos alocados às universidades públicas fez com que houvesse diminuição no desenvolvimento da pesquisa científica, tecnológica e artística, atividades responsáveis por tudo o que se faz no país (contraditoriamente ao que se queria com a formação dos recursos humanos de alto nível). Os recursos que as universidades públicas têm para a pesquisa, de seu próprio orçamento, são insignificantes, tendo, assim, que recorrer às agências de fomento, como o CNPq, a Capes e a Finep, as quais, por sua vez, têm tido o seu orçamento também reduzido.

Cunha (1985) assinala que os problemas da universidade pública não se resumem à carência de recursos. Politicamente, a universidade foi amordaçada, não tendo direito de escolher o seu próprio reitor. Os órgãos colegiados, por sua vez, contêm um número exagerado de membros natos ou escolhidos por categorias restritas, resultando em uma reprodução interna à universidade, das práticas autoritárias que vigoravam no governo da ditadura.

Para Frigotto (1980), a expansão do ensino superior se deu na fase de internacionalização acelerada da economia nacional, quando a crise estudantil atingiu contornos de ameaça ao quadro político. Entretanto, as décadas passaram e a economia nacional está à mercê do capital internacional e o país manipulado pelas decisões do Fundo Monetário Internacional. A concentração da renda, de um lado, e a inelasticidade da oferta de empregos compatíveis com o nível superior, de outro, conformam, segundo Frigotto (1980), um exército de favoritos degradados.

A crise do final da década de 1960, administrada pelo Estado mediante a expansão do ensino privado, reapareceu no final de 1970 em um nível mais agudo: o desemprego dos diplomados. "Desfaz-se o mito de que o progresso técnico demanda crescente contingente de diplomados a nível superior e que tal diploma garante o exercício de um trabalho qualificado e mais bem remunerado" (Frigotto, 1980, p. 173).

Ao analisar a reforma expressa no texto da Lei n.º 5.692/1971, que reorganizou os ensinos primário, ginasial e médio em dois graus, Cunha (1985) assinala que, no 1º grau, foram fundidos os ensinos primário e ginasial com a duração de 8 anos e, no 2º grau, houve a transformação compulsória do antigo colegial em ensino profissionalizante. A profissionalização desse ramo de ensino visou acabar com os cursos clássico e científico que só preparavam para os vestibulares, tornando, assim, todo o colégio, de uma forma ou de outra, profissionalizante. Além disso, foram multiplicados os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs).

A procura dos cursos superiores vinha crescendo no Brasil desde os anos 1940, impulsionada pela inviabilização dos pequenos negócios ao alcance das camadas médias, assim como o crescimento das burocracias do setor público e privado. Além disso, a redefinição do papel da mulher no trabalho constituiu um fator que impulsionou o aumento da procura de vagas nas escolas superiores. Contudo, os dirigentes do Estado temiam que, se o número de formados aumentasse muito, estes não encontrariam empregos compatíveis com suas expectativas de ascensão social. O que os conservadores temiam é que os desajustados profissionais se transformassem em contestadores do regime, argumenta Cunha (1985).

Desgastado pelas crescentes críticas à sua inoperância, o sistema de ensino profissionalizante foi revogado em 1982, pela Lei n.º 7.044. Pela nova legislação, o ensino profissionalizante deixou de ser obrigatório e as escolas passaram a ter autonomia para decidir o tipo de ensino a oferecer. Dessa forma, o próprio governo reconheceu o fracasso dessa política.

As escolas públicas de 2º grau foram desorganizadas, seus currículos transformaram-se em um amontoado de disciplinas. Fracassada, então, a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, a função contentora, segundo Cunha, que a ditadura dela esperava não chegou a ser concretizada. A esperança de conter os candidatos ao ensino superior teve de ser providenciada neste grau mesmo, pela elevação das barreiras

dos exames vestibulares. Além disso, foi estimulada a criação de cursos superiores de curta duração, em especial na área tecnológica, categoria que busca marcar a separação dos tecnólogos (nível médio) e dos engenheiros.

De acordo com Frigotto (1984), a forma pela qual foi introduzida a profissionalização não teve o efeito desejado. Para ele, esta passou uma ideia deformada do que seja o processo produtivo, desviando a escola de sua função revolucionária: fornecimento de uma estrutura básica de pensamento e uma qualificação politécnica (no sentido da tradição marxista). Além disso, essa escola mantém a divisão social entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, organização e execução do trabalho.

O discurso proclamado sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus não teve apenas função técnica, mas eminentemente social e política. Ainda segundo Frigotto (1984), a não articulação da profissionalização com a realidade é uma forma de articulação, isto é, a profissionalização funcionava porque não se efetivava. A seu ver: "a produtividade para a manutenção das relações sociais de produção se materializa, então, na sua improdutividade, isto é, na sua abstratividade e em seu caráter anacrônico" (Frigoto, 1984, p. 135).

Para entender as causas que levaram o Brasil a adotar as reformas educacionais anteriormente destacadas, faz-se necessário analisar as condições históricas em que ocorreram tais medidas.

Segundo Lopez e Mota (2008, p. 798), "o que ocorreu em 1964 pode ser definido como uma contrarrevolução preventiva, na tradição da história do Brasil que remonta à revolução e contrarrevolução da Independência. Ou, mais simplesmente, um Golpe de Estado".

Por sua vez, Bandeira (2014) defende o argumento de que o golpe de Estado no Brasil foi instigado e sustentado pela comunidade de homens de negócios e pelos proprietários de terras. Constituiu-se em um episódio de luta de classes que refletiu, tanto em nível nacional como internacional, os antagonismos sociais e políticos advindos a partir da Revolução Cubana, e contou com o apoio militar do Pentágono, com a operação *Brother Sam*.

"Para isso, uma força-tarefa norte-americana, incluindo o porta aviões Forrestal, recebeu ordem de rumar para o Atlântico Sul. E caso a guerra civil irrompesse no Brasil, a Argentina solicitaria a intervenção da OEA (Bandeira, 2014, p. 119).

Para Saviani (2007, p. 362), a conclusão a que chegam analistas de variadas tendências sobre a "revolução" de 1964 é: "ausência de revolução social" e "mudança política radical". Segundo o autor, na década de 1950 estava em vigência o modelo econômico de "substituição das importações" ou constituição do Departamento I da Economia (bens de produção). A industrialização surgiu como uma bandeira em torno da qual se uniram as diferentes forças sociais. Industrialismo e nacionalismo, assim, confundiram-se. No entanto, no início dos anos 1960, uma contradição vem à tona: é o modelo econômico que se torna cada vez mais internacionalizado *versus* uma ideologia política nacional-desenvolvimentista.

Tal contradição, segundo Saviani (1986, 2007), é encontrada latente em todo o processo. Ela foi se impondo à medida em que a industrialização avançava até emergir por inteira quando cessou o modelo de substituição de importações. Em 1969, o país já não dependia de importação de manufaturas, não sendo mais preciso lutar por ela. Se, para os empresários nacionais e internacionais e as classes intermediárias, a industrialização era um fim em si mesma, para o operariado e as forças da esquerda, ela era apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, a burguesia buscou consolidar seu poder, enquanto as forças da esquerda levantaram nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da reserva de lucros, reformas sociais etc. Tais objetivos decorreram da ideologia política do nacionalismo-desenvolvimentista, o qual passou a entrar em conflito com o modelo econômico vigente (instalação de bens de consumo duráveis via empresa automobilística ou internacionalismo). Nesse sentido, a ideologia nacional-desenvolvimentista entrou em crise e foi substituída pela doutrina da interdependência, elaborada no seio da Escola Superior de Guerra. Para Saviani (2007), a chamada "revolução"

de 1964 representou uma ruptura somente no plano político e não no nível socioeconômico, o qual estaria, a partir de então, cada vez mais aberto ao capital internacional.

Esse continuísmo também prevaleceu na educação, tendo as leis reformistas a orientação de ajustarem o ensino ao direcionamento político então vigente. Daí se pode entender os convênios MEC-USAID que subsidiaram essas reformas. Contudo, essa relação precisa ser considerada no campo hegemônico e contraditório das relações sociais, como argumentam Cunha (1988) e Germano (1993).

Para Kawamura (1990a; 1990b), a preocupação do Estado brasileiro com a educação no período ditatorial centrou-se basicamente na sua adequação às propostas de integrar o capitalismo monopolista no processo produtivo, além de suprir as atividades em expansão no país com recursos humanos competentes, tendo como prioridade o redirecionamento do aparato escolar existente, excluindo áreas, métodos e processos que obstaculizassem essas propostas, bem como inserir e reforçar os elementos que as favorecessem. Assinala, também, que a perspectiva tecnocrática perpassava todo o aparato educacional, pois as políticas sociais passaram a se subordinar aos parâmetros técnicos em uma estrutura político-administrativa organizada de forma a privilegiar a instância técnica e conferir poder aos técnicos da educação.

Para a autora, as reformas educacionais pós-1968 expressam essa preocupação, à medida que subordinam objetivos, métodos, currículos e áreas de ensino aos projetos e cálculos econômicos. O que se buscava era a formação de recursos humanos, seja de técnicos do nível médio, seja de especialistas de nível superior, nos moldes da educação tecnicista que se caracteriza pela ênfase nos meios educacionais em função dos fins meramente econômicos da educação.

De acordo com Ferreira e Bittar (2008), as reformas educacionais implementadas após 1964 ficaram marcadas tanto pelo modelo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro, adotado a partir de 1964, quanto pela

teoria econômica do capital humano, caracterizando-se por uma ideologia tecnocrática que gerou uma pedagogia autoritária e produtivista.

A análise da política educacional do golpe de 1964, de cunho tecnicista, não superou as desigualdades sociais e econômicas. O resultado, do ponto de vista social, segundo Germano (1993), foi o aguçamento da concentração de renda, com notórias repercussões no campo educacional, com o privilégio do topo da pirâmide social, tanto no ensino superior como nos outros níveis de ensino. Do ponto de vista do projeto hegemônico, a democratização do ensino não dizia respeito à gestão participativa e transparente, à livre circulação de ideias, ao exercício da cidadania — embora fosse esse um dos objetivos da Lei n.º 5.692/1971. Assumia, ao contrário, uma

> dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no nível superior. Assim, configurava-se o uso da repressão e censura ao ensino; a introdução de disciplinas calcadas na Ideologia de Segurança Nacional; o fechamento de diretórios e grêmios estudantis e sua respectiva substituição pelos denominados "centros cívicos escolares", devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais (Germano, 1993, p. 168).

Portanto, a educação tecnicista representou a abertura do país ao internacionalismo como regra de gestão da política educacional que visa mais "ideologizar" do que "ensinar" e mesmo produzir conhecimento e "capital humano" como se pretendia. Como ideologia, esse discurso encobre a realidade da sociedade dividida em classes sociais que, no Brasil, tem a ilusão de ter uma classe média recém ascendida pelo milagre econômico, mas que será constantemente preterida pelos "interesses do alto ou de cima".

Referências

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da educação e da pedagogia.* São Paulo: Moderna, 2006.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. O golpe militar de 1964 como fenômeno de política internacional. *In:* TOLEDO, Caio Navarro de (org.). *1964. Visões críticas do Golpe. Democracia e reformas no populismo*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Reformada; o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. *O golpe na Educação.* Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**.** *Cadernos do CEDES* (UNICAMP), v. 28, p. 333-355, 2008.

FREITAG, Bárbara**.** *Escola, Estado e Sociedade.* São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva.* São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1984.

GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo*: a campanha de pé no chão... São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil.* São Paulo: Cortez & Editora da Unicamp, 1993.

KAWAMURA, Lili Katsuco. Ciência, tecnologia e educação nos 100 anos de República. *Proposições*, Campinas, SP, v. 2, p. 36-49, 1990b.

KAWAMURA, Lili Katsuco. *Novas Tecnologias e Educação.* São Paulo: Ática, 1990a.

KUENZER, Acácia; MACHADO, Lucíola. A pedagogia tecnicista. *In:* MELLO, Guiomar Namo. (Org.). *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória.* São Paulo: Loyola, 1990, p. 29-52. (Coleção Espaço).

LELIS, Gabriel. A UnB e os militares: breve estudo sobre as relações entre a Universidade de Brasília e o regime autoritário brasileiro entre 1964 e 1965. *Noctua:Revista de História*, v. 1 n. 3, 2011. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/noctua/article/view/6654. Acesso em: 21 out. 2010.

LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. *História do Brasil*: uma interpretação. São Paulo: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

Sobre os autores

Alice Fátima Martins

Doutora em Sociologia, professora titular na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: profalice2fm@gmail.com

Antonio Carlos Andrade de Souza

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: toninho2018pos@gmail.com

Antonio Fávero Sobrinho

Mestre em História pela Universidade de Brasília, Professor Assistente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Ariane Abrunhosa

Doutora em Educação e Tecnologia pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.
E-mail: abrunhosa.ariane@gmail.com

Claudia Paiva Carvalho

Doutora em Direito pela Universidade de Brasília, professora de Direito do Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP).
E-mail: claudiapaivac@gmail.com

Cristiano Paixão
Doutor em Direito Constitucional pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor adjunto da Faculdade de Direito da UnB.
E-mail: cristiano.aslh@gmail.com

Carmyra Oliveira Batista
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: carmyra.batista@gmail.com

Denise Farage
Especialista em Políticas Públicas pela Universidade de Brasília, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: denisefarage@gmail.com

Edilene Simões Costa dos Santos
Doutora em Educação, em Ciência e Matemática pela Universidade de Brasília, professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
E-mail: edilenesc@gmail.com

Eliane Brito
Doutoranda em História pela Universidade de Brasília, professora do Centro Universitário Planalto do DF (Uniplan), da Faculdade Projeção e professora substituta do Instituto Federal de Brasília.
E-mail: eliane.cbo@gmail.com

Erlando Reses
Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília, professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB.
E-mail: erlandoreses@gmail.com

Eva Waisros Pereira
Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Aberta de Portugal; professora emérita e pesquisadora associada plena do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.
E-mail: evawaisros@gmail.com

Haydée Ribeiro Coelho
Doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo, professora associada IV da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: haydeeribeiro@hotmail.com

Josefina Reis de Moraes
Mestre em Planejamento e Gestão Ambiental pela Universidade Católica de Brasília, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: josefinarmoraes@gmail.com

José Luiz Villar Mella
Doutor em História Social e das Ideias pela Universidade de Brasília, professor associado I da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Jorge Abrahão de Castro
Doutor em Economia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), diretor do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), pesquisador associado da Universidade de Brasília e professor da Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: jorge.abrahao57@gmail.com

Laura Maria Coutinho
Doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: lauracou@gmail.com

Leila Chalub Martins
Doutora em Ciências Sociais - Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas, professora do ensino básico público de Brasília de 1968 a 1992, professora associada aposentada da Universidade de Brasília.
E-mail: leilachalub3@gmail.com

Leila Maria de Jesus Oliveira
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: leiladejesus@gmail.com

Luciana de Maya Ricardo
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: luciana.maya@gmail.com

Maria Andreza Costa Barbosa
Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, professora de Artes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
E-mail: andrezaferreiro@gmail.com

Mariana Gonçalves Penna
Graduada em História pela Universidade de Brasília e estagiária do Museu da Educação do Distrito Federal.
E-mail: marigpenna@gmail.com

Maria Alexandra Militão Rodrigues
Doutora em Psicologia, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: alexandrarodrigues57@hotmail.com

Maria Lídia Bueno Fernandes
Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo, professora associada 3 da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Líder do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento (GPS).
E-mail: lidia_f@uol.com.br

Maria Margarida Machado
Doutora em Educação, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: mmm2404@gmail.com

Maria Paula Vasconcelos Taunay
Doutora em Educação e Tecnologia pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: mariapaulataunay@gmail.com

Mônica Menezes de Souza Batista
Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: profmonicams@yahoo.com.br

Raquel de Almeida Moraes
Doutora em Educação, professora Associada 4 da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Líder do Grupo Lattes do CNPq: GT História, Sociedade e Educação no Brasil no DF, HISTEDBR-DF - HISTEDBR.
E-mail: raquelmoraesbr@gmail.com

Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho
Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo, professora do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
E-mail: rosalia.carvalho@udf.edu.br

Ricardo Gonçalves Pacheco
Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília, professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: prof.ricardopacheco@gmail.com

Samira Bueno Chahin
Doutora em arquitetura e urbanismo pela Universidade de São Paulo, professora do Centro Universitário Facens, membro do Comitê Editorial do projeto Arquitetura e Escrita e do GT Territórios Educativos do Instituto de Arquitetos do Brasil, São Paulo.
E-mail: samira_chahin@yahoo.com.br

Valéria Nely Cézar de Carvalho
Doutora em História pela École Pratique des Hautes Estudes de Paris, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: carvalho.nely@gmail.com

Vera Margarida Lessa Catalão
Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
Email: veramcatalao@gmail.com

A Editora UnB é filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Este livro foi composto em Adobe Garamond Pro.

Esta obra é mais uma etapa da história da educação no Distrito Federal. Seu recorte histórico abrange o período da ditadura militar no Brasil, com foco nos acontecimentos na área da educação e suas repercussões na rede de ensino local. Os desafios vividos naquele período de autoritarismo constituem experiências antagônicas ao ideário democrático fundante do sistema de ensino público inovador da capital brasileira. A construção do conhecimento histórico a esse respeito é essencial para que se compreenda a relação intrínseca entre educação e sociedade, bem como as estratégias de organização social adotadas para o enfrentamento à opressão política e ideológica que marcou toda uma geração de brasilienses.

Alice Fátima Martins | Antônio Carlos Andrade de Souza
Antônio Fávero Sobrinho | Ariane Abrunhosa
Claudia Paiva Carvalho | Cristiano Paixão | Carmyra Oliveira Batista
Denise Lucinda Farage | Edilene Simões Costa dos Santos | Eliane Brito
Erlando Reses | Eva Waisros Pereira | Haydée Ribeiro Coelho
Josefina Reis de Moraes | José Luiz Villar | Jorge Abrahão de Castro
Laura Maria Coutinho | Leila Chalub Martins | Leila Maria de Jesus Oliveira
Luciana de Maya Ricardo | Maria Andreza Costa Barbosa
Mariana Gonçalves Penna | Maria Alexandra Militão Rodrigues
Maria Lídia Bueno Fernandes | Maria Margarida Machado
Maria Paula Vasconcelos Taunay | Mônica Menezes de Souza
Raquel de Almeida Moraes | Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho
Ricardo Gonçalves Pacheco | Samira Bueno Chahin
Valéria Nely Cézar de Carvalho | Vera Margarida Lessa Catalão