

Volumen 5 - Número Especial - Julio/Septiembre 2018

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a:

Marcelo Mendonça Teixeira

*Métodos Científicos
y la Educación
Contemporánea
en Brasil*

Editor: Augusto José da Silva Rodrigues

Portada: André Liberman



221 B
WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. © Carolina Cabezas Cáceres
Universidad de Los Andes, Chile

Subdirector

Dr. Andrea Mutolo
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero
Editorial cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
Editorial cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza
Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos
Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova
Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Francisco José Francisco Carrera
Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González
Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy
Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Dra. Leticia Celina Velasco Jáuregui

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Occidente ITESO, México*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos*

Dr. José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

*Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan
Manuel”, España*

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos en MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras,
Honduras*

Dra. Yolanda Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla
*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y
el Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec
INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa
Universidad de Oviedo, España

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio
Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. Vivian Romeu
*Universidad Iberoamericana Ciudad de
México, México*

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía

221 B Web Sciences

Santiago – Chile

Revista Inclusiones

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA
INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

221 B
WEB SCIENCES

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



CATÁLOGO



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS





WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY



ROAD

DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

DITADURA MILITAR E SEU DIRECIONAMENTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MILITARY DICTATORSHIP AND ITS DIRECTION IN BRAZILIAN EDUCATION

Drda. Rosangela Paulo Monteiro
Alpha Faculdade, Brasil
rosangelapaulo123@hotmail.com

Fecha de Recepción: 20 de abril de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 09 de junio de 2018

Resumo

O artigo busca refletir sobre a ideologia tecnicista implementada na educação brasileira durante o período da ditadura militar (1964-1985). Para tanto, realizamos estudos sobre as reformas educacionais a partir da década de 1964, marcadas pelo modelo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro e baseada na teoria do capital humano. Nesse modelo, houve a propagação da eficiência técnica, juntamente, com o oferecimento da mão-de-obra para as demandas do mercado, ocasionadas pelos acordos realizados com os norte-americanos, por meio da administração Estatal e das suas empresas. O estudo verificou que o sistema nacional de educação brasileira (reforma do ensino universitário de 1968 e a reforma do 1º e 2º graus de 1971) foi marcado pela linha tecnicista, que defendia uma concepção pedagógica autoritária, ao transferir a lógica da produtividade para a sala de aula.

Palavras-Chave

História da educação – Educação tecnicista – Ditadura militar

Abstract

The article seeks to reflect on the technicist ideology implemented in Brazilian education during the period of the military dictatorship (1964-1985). To do so, we carried out studies on educational reforms from the 1960s, marked by the authoritarian modernization model of Brazilian capitalism and based on the theory of human capital. In this model, the technical efficiency spread along with the labor supply to the demands of the market, caused by the agreements made with the North Americans, through the State administration and its companies. The study verified that the Brazilian national education system (reform of university education in 1968 and the reform of the first and second grades of 1971) was marked by the technicalist line, which defended an authoritarian pedagogical conception, by transferring the logic of productivity to the classroom of class.

Keywords

History of education – Technical education – Military dictatorship

Introdução

A educação brasileira sempre esteve atrelada a interesses de grupos dominantes desde a sua formação até os dias atuais. Tendo como objetivo central a instrumentalização da classe trabalhadora, e, consecutivamente, o atrofiamento da formação e desenvolvimento integral do sujeito. Desse modo, a educação nacional que deveria assegurar uma perspectiva de melhoria de vida da sociedade e o seu desenvolvimento como nação, no entanto, o que enxergamos é a depreciação de avanços sociais e melhorias na qualidade de vida da população.

Ao se realizar um breve recorte histórico para compreender melhor o campo educacional e suas transformações nesse período de extrema repressão, é necessário percorrer o contexto político do país, pois a educação sofre influências de vários setores da sociedade civil. Por exemplo, os interesses políticos, formados por pequenos grupos que deveriam representar a massa populacional em seus anseios, porém o que se vê é a representação dos objetivos individuais [desses grupos] com o poder centralizado. Sendo assim, iniciaremos este artigo abordando o período da Ditadura militar, conhecido como Regime Militar, compreendido entre os anos de 1964 a 1985, oriundo de um Golpe Parlamentar contra o Presidente João Goulart. A crise econômica e os discursos sobre as reformas de base, do Governo Goulart, gerou insatisfação de vários setores da sociedade, principalmente, entre civis e militares de cunho conservador e antirreformistas. Com isso, o Brasil foi controlado pelas forças armadas; Aranha, brevemente, descreve esse período:

Com o enrijecimento do regime, as manifestações políticas foram vigorosamente contidas. A doutrina de segurança nacional justificou todo tipo de repressão, desde cassação de direitos políticos, censura da mídia, até prisão, tortura, exílio e assassinato. Dessa maneira, perderam força os grupos que antes buscavam se fazer ouvir: operários, camponeses, estudantes.¹

No campo educacional, a postura repressora esteve também presente; Iniciando-se nas alterações e atualizações da Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/1961, que fora construída por um amplo debate da sociedade civil. Ao contrário das leis: nº 5.540/68 (para o ensino universitário) e a nº 5.692/71 do 1º e 2º graus impostas pelos militares e tecnocratas.

A educação no período militar foi regida por acordos entre o MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*) em troca de assistência técnica e cooperação financeira para inserção de uma reforma que não focava nas particularidades e necessidades da nação brasileira. Nesse sentido, o Governo Militar introduz os pressupostos do tecnicismo americano com forte crença na Teoria do Capital Humano, no qual o valor econômico da educação está na transformação das escolas em empresas, como foco na instrução para o trabalho. Nessa linha de pensamento, Hilsdorf argumenta:

Basicamente essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em, melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os

¹ M. L. de A. Aranha, História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. (São Paulo: Moderna, 2006), 296.

conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o “capital humano” de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça.²

Com essa filosofia educacional houveram o crescimento de várias financiadoras internacionais, que se propuseram auxiliar a educação nacional. Vindas por meio do acordo MEC-USAID, agindo de acordo com a mentalidade empresarial, que aliava-se aos ideais militares, sendo assim, as características da política educacional brasileira focavam: no desenvolvimento, na produtividade, na eficiência, no controle e na repressão.

Além desses traços, salienta-se que a reforma educacional promovida pelo governo militar estava inerente numa perspectiva verticalizada, autoritária e domesticadora, conforme o modelo econômico estabelecido e com a forte presença norte-americana. Destarte, Aranha descreve:

A reforma assentava-se em três pilares:

Educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão-de-obra especializada no mercado em expansão;

Educação e segurança: formação do cidadão consciente - daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros);

Educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escola e comunidade³.

A educação se configurava como tecnicista no direcionamento da filosofia positivista e da psicologia behaviorista, onde ambas valorizam o conhecimento objetivo, com verificações por meio da observação e experimentação, e em sala de aula o objetivo focava na mudança de comportamento do aluno por meio de treinamentos para o desenvolvimento de habilidades, além disso, havia uma importância na utilização dos recursos tecnológicos e técnicas de condicionamento.

Grosso modo, a educação tecnicista centra-se nos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade. Nessa concepção de educação, o professor é cumpre o papel de um “técnico” que assessora outros técnicos com recursos técnicos; transmitindo assim, o conhecimento técnico e objetivo para adaptar o aluno para o mercado de trabalho.

Reforma universitária de 1968

A lei nº 5.540/68 abordava o ensino de 3º grau, no qual fez muitas modificações no tocante à LDB de 1961. Essas alterações foram realizadas pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), composto por pessoas nomeadas pelo Presidente General Costa e Silva, que decidiram as diretrizes educacionais, baseadas nos estudos norte-americanos e no relatório Meira Matos (Coronel da Escola Superior de Guerra). A Lei foi

² Maria Lucia Spedo Hilsdorf, História da educação brasileira: leituras (São Paulo: Cengage Learning, 2013), 123.

³ M. L. de A. Aranha, História da educação e da pedagogia... 316.

aprovada no Congresso Nacional, onde não limitava esforços para cassar e intimidar os que ousavam demonstrar alguma oposição ao governo autoritário.

A reforma termina a cátedra (cargo de professor universitário, titular em alguma disciplina), junta o vestibular e concentra as faculdades em universidades no intuito de agregar recursos materiais e humanos, com propósito único e exclusivo para a eficácia e produtividade. Há integração do curso básico nas faculdades para sanar as dificuldades do 2º grau e na etapa profissional, colocando cursos de curta e longa duração. Além de desenvolver um programa de pós-graduação.

A organização administrativa desejava fundamentar e modernizar o modelo, com a agregação de cursos, áreas e disciplinas. A nova composição curricular abria a matrícula por disciplina com o sistema de crédito. Em relação aos cargos de reitoria e direção, das unidades de ensino, não havia a necessidade de as pessoas serem articuladas ao corpo docente universitário, pois bastava possuir experiência na vida pública ou empresarial. Desse modo, ficava evidente que a concepção tecnocrática estava acima do pedagógico.

Quanto a implementação dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), estes receberam apoio na década de 1970, por fundamentar os ideais dos governos militares. Mesmo com esse objetivo inicial, os cursos tiveram ampliação, levando ao desenvolvimento da pesquisa e ocasionando a melhoria da qualificação dos professores universitários. Possibilitou-se assim, na década de 80 a organização dos professores em entidades representativas – de expansão nacional para a retomada da discussão sobre o papel da universidade, principalmente, no período de redemocratização do país.

Apesar desse desenvolvimento no campo universitário, havia controle das ações que ocorriam dentro das universidades, por parte do governo ditador, sendo demonstrado no processo de seleção e nomeação de pessoal, mostrando-se, assim, ocorria a certo modo a perda de autonomia da universidade. Outra questão prejudicial estava na criação de departamentos em substituição ao sistema de cátedras, resultando em um processo de burocratização severa, dessa forma ocorria a necessidade de adequação a essa forma de organização da instituição. Semelhantemente ocorreu com o fim dos grupos organizados de alunos formado pela matrícula de disciplina, por caracterizar ameaça ao sistema vigente. Dessa forma, desarticulando as pessoas ficava difícil a organização, reflexão e troca de pensamentos. Ficando evidente a intenção clara de enfraquecer o desenvolvimento da politização dos sujeitos.

Reforma do 1º e do 2º graus de 1971

Essa reforma se deu no momento mais crítico e violento da ditadura, no Governo Médici. Tendo no grupo de estudo, pessoas escolhidas pelo coronel Jarbas Passarinho, o então ministro da educação. Com o objetivo de dar acesso a formação para o desenvolvimento de potencialidades, qualificação para o trabalho e preparo para a consciência da cidadania. O antigo ensino primário juntou-se com o ginásial, retirando os exames de admissão de quem fazia a seleção. Foi criada a escola única profissionalizante com intuito de acabar com a separação entre escola secundária e técnica, no intuito de profissionalizar o aluno que termina o ensino médio. Também foi estruturado o curso supletivo para aqueles que não conseguiram concluir os estudos.

A regulamentação do currículo era realizada com diversos pareceres que continha uma parte de educação geral e outra de formação especial da habilitação profissional correspondente à três áreas econômicas: primária (agropecuária); secundária (indústria) e terciária (serviços). Foram incluídas matérias obrigatórias, como: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa Saúde e Religião (esta sendo obrigatória para estabelecimento educacional e optativa para o aluno). Algumas disciplinas desapareceram, como Filosofia no 2º grau e, outras foram unidas como História e Geografia, formando-se em Estudos Sociais no 1º grau. Além disso, existiam uma lista de 130 habilitações.

Ocorreu também a desativação da Escola Normal, que formava professores para o ensino fundamental, ficando denominada habilitação magistério, o que foi considerado uma perda de identidade, além de recursos humanos e materiais necessários específico da função. Algumas críticas foram realizadas acerca dessa nova habilitação de magistério de professores:

Selecionamos algumas críticas dos professores Carlos Luiz Gonçalves e Selma Garrido Pimenta á nova habilitação de magistério:

- Apresentou-se esvaziamento de conteúdo, pois não proporcionava a formação geral adequada nem a formação pedagógica consistente;
- De “segunda categoria”, por receber os alunos com menor possibilidade de acesso a cursos de maior status;
- Sem articulação didática de conteúdo entre as disciplinas do núcleo comum e da parte profissionalizante;
- Conforme definida na lei, não permitia a formação do professor e menos ainda do especialista (4º ano). A formação era toda fragmentada⁴.

Com intuito de melhorar os índices de alfabetização foi criado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que iniciou suas atividades apenas em 1970, na época a taxa de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos chegava a 33% da população. Já em 1972 apresentou uma baixa no índice ficando em 28,51%. Esse programa usou o método Paulo Freire, mas não apresentava o conteúdo ideológico considerado “rebelde”. Ocorrendo uma adulteração do método, por descaracterizar o seu processo de conscientização. Tendo assim, como resultado o baixo rendimento dos inscritos, apresentado pelos ditos alfabetizados (que permaneciam analfabetos funcionais), sem desenvolver de forma plena à leitura e encontrando dificuldades para escrever o próprio nome.

Avaliando as reformas e suas contribuições no cenário educacional refletindo no social

Fica evidente que o sistema das reformas de ensino (dos anos 1968 e 1971) no período da ditadura distancia à educação dos contextos social e político, chamado por D. Trigueiro Mendes de “desvio tecnocrata”, afastando a participação popular e despolitizando a sociedade por meio da divisão do trabalho, além de apresentar um ensino verticalizado, tecnicista, racional e eficaz, desmontando as iniciativas dos movimentos sociais por meio de repressão.

⁴ M. L. de A. Aranha, História da educação e da pedagogia... 319.

A educação sofre uma grande transformação, de acordo com os ideais do Estado, a partir da lógica de mercado possibilitou abertura de grandes negócios dentro de espaços escolares, com isso os donos de escolas privadas conseguia acumulação de capital, a partir do momento que recebia verbas públicas, com o objetivo de melhora na educação, o que não refletiu em dados satisfatórios com relação ao ensino. Além de proporcionar a divisão do trabalho pedagógico entre os especialistas da educação decretada na reforma dos cursos em 1969, com o objetivo de aplicar e controlar as novas técnicas adotadas.

A Lei nº 5.692, relativa aos 1º e 2º graus apresenta em seu texto alguns benefícios como: extensão da obrigatoriedade do 1º grau; escola única sem a divisão entre o ensino secundário e o técnico; profissionalização de nível médio para todos; integração geral do sistema educacional do nível primário ao superior (continuidade) e a cooperação das empresas na educação. Apesar disso, esses benefícios não aconteceram, e o fracasso da reforma provocou prejuízos, pois não se tinha recursos materiais e humanos para atender a obrigatoriedade de oito anos. A profissionalização não aconteceu devido à falta de professores especializados e falta de infraestrutura. Com isso, a mão-de-obra – que chegava ao mercado – era desqualificada e de baixo custo, o que permitia a submissão aos países desenvolvidos. Em contrapartida, as escolas particulares – da elite – não se submetiam a lei, mas apresentavam um programa que, na prática, oferecia o conteúdo de formação geral e preparação para o vestibular. Adendo a isso, as escolas seguiam a ideologia militar – garantindo a diminuição do senso crítico e a consciência política da situação. Em relação à reforma universitária, Lei nº 5.540/68, ocorreu a privatização do ensino, onde os cursos eram oferecidos nos moldes empresariais sem a devida qualidade pedagógica; conseqüentemente, a criação descontrolada de cursos superiores com poucos recursos materiais e humanas geraram a superlotação das classes. Sendo destinadas aos alunos mais pobres, as instituições privadas de baixo nível, por eles não terem acesso as melhores faculdades, que em suma são as da rede pública.

Em tese: firmou-se uma relação entre escola e comunidade com o objetivo de obter mão-de-obra para o mercado, adaptando o modelo de ensino a estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas. Assim, essa reforma colaborou para propagar os valores da eficiência e da produtividade mantendo-se acima dos ideais pedagógicos, como também camuflava e fortalecia as estruturas de poder. O Quadro 01 apresenta um comparativo entre a Lei anterior, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 4.024 de 1961 e as leis nº 5.540/68 e 5.692/71.

Lei nº 4.024/61	Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71
Linha liberal	Linha tecnicista
Autonomia do indivíduo	Adaptação à sociedade
Qualidade	Quantidade
Cultura geral	Cultura profissional
Ênfase nos fins (ideais)	Ênfase nos meios (metodologias do tipo microensino, máquinas de ensinar, enfoque sistêmico, tele ensino, ensino programado, ensino a distância e outros)

Quadro 1

Comparativo das Lei nº4.02/61, Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71

Fonte: Hilsdorf⁵

⁵ Maria Lucia Spedo Hilsdorf, História da educação brasileira... 125.

De acordo com as informações mencionadas, percebe-se que o Governo Militar trouxe retrocessos sociais e perdas imensuráveis quanto ao papel da educação na formação do sujeito. Retomando a um período anterior da ditadura, onde havia participação popular, obteve-se vitórias como a construção da LDB nº 4.024/6 que priorizava a autonomia do indivíduo, garantia da cultura geral e a ênfase em ideais; ou seja, levava em consideração o sujeito, suas particularidades e seus ideais.

Porém, as reformas ditatoriais utilizavam a concepção tecnicista, no qual leva-se em consideração: a quantidade, a cultura profissional, a perda de autonomia intelectual do sujeito; ou seja, visando adequar-se à sociedade.

Considerações finais

Percebemos que para justificar o processo político autoritário que submeteu a educação à lógica econômica do processo de modernização acelerada, da qual a sociedade brasileira estava sendo encaminhada – a linha tecnicista lançou mão da “teoria do capital humano”, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de aumentar a produtividade, sem o interesse no equilíbrio da distribuição da renda nacional, tão pouco considerando as particularidades e anseios dos sujeitos. O condicionamento e a despolitização também faziam parte da alienação em prol da submissão ao regime imposto.

As reformas educacionais desse período nada mais faziam que colaborar com os objetivos de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade, “massacrando” o espaço educacional com propósitos de adequação da massa aos ideais militares, voltando a linha do pensamento da concentração do poder a um grupo pequeno, levando a um retrocesso político e social engatilhado pelo governo antecessor ao golpe militar.

A educação brasileira, apenas, servia para atender interesses econômicos norte-americanos sem levar em consideração as especificidades da nossa sociedade em virtude de objetivos individuais julgados como o melhor para o Brasil e acompanhados de uma carga conservadora e excludente, tornando acesso limitado e ao mesmo tempo de má qualidade para o povo brasileiro.

Em suma, essa reforma legaliza uma imposição e ilusão em breves trechos de vantagens oferecidas ao ensino que apresentou deficiências na aprendizagem do público atendido. Com relação a classe dominante, a educação era diferenciada com materiais humanos e estrutura de qualidade, porém perpetuava os ideais militares e excludentes.

No Brasil, o período militar deixou marcas profundas na educação brasileira, ocasionando uma visão distorcida do verdadeiro objetivo desse período de opressão e limitação humana. Em tese: o legado desse regime apresenta uma falsa ideia de organização, moral, cívica e desenvolvimento da nação tão enfatizada nesse momento histórico político e social vivido no país.

Referências

Aranha, M. L. de A. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna. 2006.

Hilsdorf, Maria Lucia Spedo. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Cengage Learning. 2013.

Para Citar este Artículo:

Monteiro, Rosangela Paulo. Ditadura militar e seu direcionamento na educação brasileira. Rev. Incl. Vol. 5. Num. Especial, Julio-Septiembre (2018), ISSN 0719-4706, pp. 88-95.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.