



A DÉCADA DE 1960 E A EMERGÊNCIA DA CONCEPÇÃO TECNICISTA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Andréa Cardoso da Silva¹

Pós-graduação em Educação da UFPB

RESUMO

O objetivo deste texto é compreender a educação, enquanto um fenômeno sócio-histórico, sendo esta uma premissa para entender como a educação, e, conseqüentemente, concepção tecnicista de educação, se desenvolveu no Brasil na década de 1960, sob a gestão do regime militar. Nesse sentido, o texto baseia-se em autores, como Pinto (1986), Carlos (2016), Ghiraldelli Junior (2003), Fausto (2011), Pasinato (2013), Germano (2008), Manfredi (2002), Cunha e Goes (1994), Cunha (1989), Beisiegel (2008), Veiga-Neto e Fischer (2003), e Charlot (2006). Problematizo a aparição do ensino tecnicista como uma reforma na estratégia político-pedagógica do ensino, que foi fortemente projetada de acordo com as decisões comerciais e de poder que o Estado brasileiro projetou para o país na época em tela.

Palavras-chave: Concepção tecnicista. Governo militar. Desenvolvimento. Nação.

1 INTRODUÇÃO

O texto visa refletir sobre uma concepção de educação específica cuja implementação no sistema de ensino foi resultante da conjuntura econômica capitalista que o Brasil projetou na década 1960, período em que ocorreu o golpe da ditadura militar. Esse ideário ideopolítico e econômico desta época, denominado como industrial-desenvolvimentista, tinha como meta elevar o progresso técnico dos meios de produção industrial do país como premissa de superação do subdesenvolvimento econômico do brasileiro, característica esta típica de países latino americano.

¹ Licenciada em Geografia (2007) e Pedagogia (2017), Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) (2010), mestranda em Educação da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação do PPGE/UFPB, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE – UFPB. Atua profissionalmente na área da saúde, na atenção básica e primária, como Agente de Combate às Endemias (ACE), vinculada à Secretaria de Saúde, à Gestão de Vigilância Epidemiológica, Ambiental e Zoonoses do município de João Pessoa-PB. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5095-5955>. E-mail: cardoso.ndrc@gmail.com.

Em razão desse objetivo, de difundir e legitimar os interesses das ideologias subjacentes do Estado, insere-se, no sistema de ensino brasileiro, a concepção tecnicista de educação, como uma proposta de reorganização socioeconômica no país. Tal concepção se apresenta como estratégia pedagógica para atender aos interesses atinentes ao desenvolvimento econômico por meio do pleno emprego da força de trabalho das classes populares focada agora no modelo industrial, desvelando o caráter instrumental da educação. Sob efeito desse interesse, houve uma adequação e um redirecionamento do ensino para se alinhar a esta nova realidade. Desta forma, a escola se apresenta como produtora no sentido destinatário de manutenção dos propósitos do sistema capitalista por meio de uma pedagogia focada no ensino profissional, na capacitação de mão de obra para o trabalho na indústria.

Em vista disso, propus desenvolver uma reflexão sobre a emergência da educação tecnicista e o papel que desempenhou no sistema de ensino brasileiro nos anos de 1960, que remodelou a prática pedagógica e impactou a maneira de aprender dos sujeitos educandos. Para alcançar o que proponho, foi necessário adentrar duas questões que estão sucessivamente interligadas. A primeira foi realizar um breve resgate histórico da época. Na segunda, procurei reconhecer que as políticas educacionais no Brasil estão articuladas ao conjunto das estruturas de Poder ao longo da história. O interesse por essas duas questões permite adentrar as camadas mais profundas da dinâmica social que confere a educação como fenômeno sócio-histórico.

Assim, justifico o interesse por esta concepção que compõe o quadro das teorias pedagógicas do Brasil, cujo propósito era incorporar ao sistema de ensino competências e habilidades técnicas que viessem atender à demanda gerada pelo modelo econômico. Pelas questões postas, percebe-se que refletir sobre a formação deste modelo de ensino implica mergulhar nas obstinações dos interesses econômicos, já que o objetivo era que a população cumprisse com determinação os interesses em vigor da sociedade daquele período.

Portanto, o aporte teórico que recorri sobre a noção de educação, enquanto fenômeno sócio-histórico, baseou-se em autores tais como Pinto (1986) e Carlos (2016).

Depois, a partir de Ianni (1991), Ghiraldelli Junior (2003), Fausto (2011), Pasinato (2013) e Germano (2008) realizei uma breve análise de alguns traços que constituem o contexto histórico, político, social e econômico da época.

Em face do que se propõe desenvolver, problematizamos com Carlos (2016), Manfredi (2002), Cunha e Góes (1994), Cunha (1988), Beisiegel (2008), Aranha (1996), Veiga-Neto e Fischer (2003), Pinto (1986), Ghiraldelli Junior (2003) e Charlot (2006), a concepção educativa tecnicista. Por fim, apresentamos algumas considerações finais, destacando alguns pontos centrais resultantes do estudo e da reflexão desenvolvida no texto.

2 A EDUCAÇÃO ENQUANTO UM FENÔMENO SÓCIO-HISTÓRICO

Início este tópico com base nas reflexões teóricas, filosóficas, sociológicas e epistemológicas que Álvaro Vieira Pinto (1986) elaborou sobre a educação. Recorro à sua produção com o intuito de oportunizar a proposição deste estudo, compreender a educação, enquanto um fenômeno sócio-histórico. Fundamentar-se nesta perspectiva é deslocar o pensamento para uma visão ampla e complexa sobre educação, fazendo pensar além das aparências que sustentam as realidades e definem os contextos sociais. E com a educação não seria diferente. Por estas razões, recorro à sua obra *Sete lições sobre a educação de jovens e adultos* (1986), com a qual tive contato quando aluna do mestrado na disciplina Educação Brasileira². Em razão da definição e da reflexão que o autor traz sobre educação, digo, de antemão, que orientará a produção deste texto. E, mais adiante, convergirei a ideia do autor com outros teóricos que se propuseram estudar sobre educação.

Vejamos agora o primeiro aspecto filosófico que se encontra no referido livro sobre educação, da seguinte maneira: “[...] em seu sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos” (Pinto, 1986, p. 29). E, continuando com o autor, apresento um segundo

² Texto produzido como requisito para a conclusão da disciplina Educação Brasileira, ministrada pelos professores Maria do Socorro Silva Xavier e Ivonaldo Leite, no período 2022.1, no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.



aspecto sociológico que ele traz sobre a educação, como sendo o “[...] processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (Pinto, 1986, p. 29-30).

A profundidade teórica da obra possibilita uma análise epistemológica da educação sob duas perspectivas. Primeiro, deslocar-se do pensamento restrito e limitado, próprio do ensino tradicional, para o pensamento progressista de educação. O segundo, pensar como a educação e as concepções pedagógicas foram sendo estruturadas ao longo do processo de historicização humana, sob a influência das leis e das ações de governo do Estado brasileiro.

Esse deslocamento, primeiro, significa uma mudança de perspectiva do conceito e do método educativo, voltado, agora, a pensar a educação enquanto um elemento inseparável da formação humana. Neste sentido, Libânio (2001), traz o seguinte entendimento de que “a educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (2001, p.7). Ainda sobre essa questão, Carlos (2016), traz a seguinte contribuição ao entender a educação como, [...] um modo singular de existir, determinado por certas condições, a saber: [...] relações intersubjetivas intencionais, que visam à aprendizagem de algo [...]; aprendizagens deliberadas [...]” (Carlos, 2016, p.32).

Entendê-la assim é dizer que a educação contribui para a formação de valores, de princípios e concepções de mundo, com a intenção de proporcionar nos indivíduos mentes críticas sobre a realidade socialmente construída, elevando o olhar para as razões que condicionam as formas de viver, as quais são determinadas pelo estado de desenvolvimento material-econômico-social, sob a força dos interesses da consciência vigente. Esses mesmos elementos juntos determinam também os conceitos e os métodos educativos e afirma a educação como um acontecimento social e dinâmico, por isso um mediador de práticas de aprendizagens. que se constitui nas relações sociais. Diante de tal reflexão, Brandão (1988), fala sobre educação, da seguinte maneira “[...] como outras práticas sociais constitutivas, a educação atua sobre a vida e o crescimento da



sociedade [...] (1988, p.75)”. E tais vestígios estão fortemente presentes nos dias de hoje sobre a educação.

Este deslocamento do olhar amplo fundamenta-se no conhecimento de que os pressupostos culturais, políticos, econômicos e históricos de uma sociedade determinada, em períodos específicos, estruturam e formaram a educação no Brasil. Sendo assim, abarcar a pesquisa nesses elementos, concernentes ao objeto de estudo, tem o propósito de compreender que a educação não é inerte nem estática, tampouco atemporal, mas, sim, dinâmica, pelo fato de se estruturar de acordo com as formas de governo, com o progresso social em constante transformação. Conhecedor dessa realidade, proporciona a base epistemológica necessária para entender que a dinamicidade social define padrões de comportamento e normas sociais, cujo efeitos refletem no processo de constituição da educação.

Abranger, pois, a educação sob esta perspectiva transcende a visão instrumentalista da educação, adotando esta orientação, em seu sentido amplo (e autêntico), de entender a educação ao mesmo tempo como resultado histórico das relações sociais, como processo de construção social sob a ação dos grupos dominantes que formulam e implementam as Leis em razão de seus interesses, que, por sua vez, moldam os fundamentos da educação. Diante desta contextualização, entende-se a educação como um fenômeno, uma atividade, um acontecimento, um fato social. Sobre o fato social, Durkheim (2011) registra bem a ideia, devido ao fato de este aspecto estar atrelado às condições materiais, às demandas sociais, às disputas ideológicas e as concepções distintas e específicas reforçadas pelas estruturas de poder de cada época.

Diante de toda a contextualização, em razão da proposta deste estudo, aprofundo dois aspectos ontológicos a educação: o social e o histórico, para entender a educação em seu sentido amplo e complexo. Início com o entendimento da educação enquanto um fenômeno social. Para dissertar sobre esta questão, menciono as palavras de Pinto (1986, p. 30), quando se refere a uma das características da educação: “[...] é ser um fato social [...]. É determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros à forma social vigente (relações econômicas, instituições, usos, ciências,

atividades, etc.)”. Por ocorrer no interior da sociedade, é influenciada por ela. O social é o elemento crucial para entendê-la, pelo fato de saber que a educação ocorre entre as relações humanas numa determinada sociedade cujos interesses direcionam o modo da educação, e a educação direciona o modo como as pessoas devem viver, como devem se socializar e se comportar. Daí, cabem bem as palavras de Pinto (1986) ao dizer que a sociedade forma o tipo de pessoas consoante a manutenção das estruturas sociais dominantes.

É por meio desta sociedade que a educação se forma. Com base nessa perspectiva, pode-se dizer que a educação funciona como uma ferramenta fundamental na formação dos indivíduos, o que vai depender é o tipo de concepção que direciona o processo educativo, podendo constituir sujeitos para manter a ordem social, influenciando os cidadãos quanto à capacidade de transformar a realidade social caracterizada por contradições, sendo esta última uma concepção libertadora da educação proposta nas ideias de Paulo Freire (1987). Sendo este um outro modo de conceber a educação, que se encontra na extensão das ideias de Paulo Freire (1987). Ao defender a educação como espaço de transformação social, significa dizer que pode ocorrer através dos processos de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (Gadotti, 2000, p. 10-11) e aprender a socializar em prol da transformação social.

Em face disso, conclui-se que a educação vai muito além do que se pensa comumente, quando se refere apenas a parte do processo do ensino escolar, da transmissão de conhecimentos, sendo este significado “[...] restrito, da pedagogia clássica, convencional sistematizada [...]. Não se deve, no entanto, reduzi-la a esses limites. Seria um erro lógico, filosófico e sociológico” (Pinto, 1986, p. 29).

Transcorrida toda essa reflexão, pode-se dizer que a educação é influenciada pela diversidade de fatores culturais, sociais, políticos, econômicos, religiosos e ideológicos que se desenvolvem em um contexto histórico específico (e em uma época determinada) e que esses fatores, juntos, determinam o modo de a educação ser, buscando, em última análise, adaptar os indivíduos a tais estruturas. Diante desta compreensão, a educação é o lugar promovedor dessas construções sociais, cabendo-lhe



o papel social com fins não somente de organização da continuidade dos princípios básicos de preservação da espécie humana “nem simplesmente como instrumento de adaptação às situações novas condições de um mundo em mudança” (Cury, 1986, p.80), tampouco como “[...] processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente [...]” (Pinto, 1986, p. 30). Mas adentrar em projeto de educação capaz de proporcionar o nível de consciência, de modo que as pessoas lutem pelas reais necessidades da coletividade e possam viver dignamente em um novo projeto de sociedade mais justo e menos excludente, com vistas à construção de um futuro digno para todos.

Pela argumentação posta, podemos adentrar em um outro aspecto da educação: o caráter dual, que se justifica por se apresentar com essas diferentes propostas, orientando o tipo de educação e o tipo de sujeito que pretende formar. Enxergar a educação sob esse viés significa adentrar a natureza constitutiva de sua organização dualista, podendo, assim, compreender as duas faces possíveis de execução material da educação. Neste entremeio, cabe bem o entendimento das categorias da lógica dialética, qual seja, de reproduzir, por meio da educação, as perspectivas de desenvolvimento fundamentadas no modelo político vigente. Ou a firmeza de se opor, de se obstar diante do processo de reprodução automática deliberada e coercitiva. Nesse movimento duplo de fazer educação, há nele o caráter contraditório, complexo e desafiador do processo educacional que vai na contramão da manutenção histórica que as elites determinam ao sistema educacional público brasileiro.

Já adentrar a historicidade significa dizer que a educação foi sendo constituída ao longo da historização da humanidade. Por assim ser, configura-se como “uma prática social e histórica, um fenômeno humano social, constituído por traços singulares e específicos” (Carlos, 2016, p. 21. Grifo nosso). E, por tais razões, não deve confundir com outras práticas sociais, “nem no campo do discurso nem na sua ação concreta” (Carlos, 2016, p. 31). Contextualizando historicamente a educação, Pinto (1986, p. 34-35) traz a seguinte contribuição:



A historicidade pertence à essência da educação. Não se confunde com a temporalidade (que é o fato de haver tido um passado). [...] A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um *processo* de formação do homem para o *novo* da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência.

Reforçando esse modo de entender a educação, diz-se que ela reflete as relações de poder presentes na sociedade. E, nesse percurso, a educação vai organizando suas diretrizes, seus currículos e suas práticas e concepções pedagógicas, que se dão em decorrência dessa conjuntura, trazendo implicações para a educação, como, por exemplo, os limites, as dificuldades, os desafios e as conquistas (peculiares e imprescindíveis às civilizações humanas) que atravessaram este fenômeno complexo e explicam a proposta de educação no Brasil, no tocante aos limites e às dificuldades referentes à continuidade de um projeto de sociedade com o objetivo de manter a exclusão social. No que diz respeito aos desafios e conquistas, apresenta-se como um terreno no qual os sujeitos tomam consciência da realidade social, estrutural e historicamente estabelecida. E, ao se compreender a organização da educação sob esse viés, permite-se dizer que ela emerge em cada contexto histórico específico, apresentando-se, por isso, com concepções educativas distintas.

Por estas razões, refiro-me a estes dois aspectos: social e histórico, que definem a natureza da sua existência. Ao transcorrer por estes aspectos, é possível concluir que ambos reproduziram os interesses do Estado, sob a intervenção das empresas e das redes de comunicação midiáticas, exercendo, assim, controle sobre a sociedade. Entretanto, esse não é o único caráter estratégico da dimensão social que pode se projetar para a educação, pois ela tem o poder de conquista, implicando dizer que é um lugar de enfrentamento e do despertar para as novas mudanças sociais. Por estas razões, é importante pensar que a educação se realiza de acordo com as condições possíveis de serem realizadas, levando-se em consideração cada momento do processo de desenvolvimento social.

Nesse cruzamento, repousa o entendimento da educação enquanto um fenômeno sócio-histórico. Compreender a educação por este fundamento teórico e epistemológico significa adentrar as diferentes concepções ideopolíticas de uma

determinada conjuntura social e histórica, a qual oferece condição de entender a educação como fenômeno. Ademais, ao entendermos a educação enquanto fenômeno social e histórico, reconhecemos primeiro que foi sendo recriada, conforme as mudanças ocorridas na sociedade durante o transcorrer dos diferentes períodos da história brasileira. E, por servsocial, está vinculada à sociedade, à formação das pessoas.

Dessa forma, a educação é uma construção, um processo que se desenvolve ao longo da história humana. Por essa razão, permite-nos compreendê-la como um complexo social e cultural específico que integra o vasto campo das Ciências Humanas. Portanto, adentrar seus elementos sociais e históricos é uma forma de compreender a natureza de sua constituição, considerando os diferentes contextos que influenciam e adequam as práticas educativas e o sistema de ensino brasileiro, resultando na sua configuração atual.

3 DÉCADA DE 1960: TRAÇOS DA HISTORICIDADE POLÍTICO-ECONÔMICA

Tendo em vista os propósitos deste texto, cumpre apresentarmos, de maneira sucinta, algumas questões decorrentes do cenário ideopolítico dos anos 1960, a fim de situarmos a problemática da educação, a qual está atrelada às razões históricas, motivo pelo qual se aborda a presença da concepção tecnicista no sistema público educacional brasileiro, por cuja prática pedagógica, na ordem discursiva governamental da época, havia notável interesse.

Para melhor entendermos a década de 1960, faz-se necessário retomar um pouco do decênio anterior, para verificamos que o discurso daquele momento se fundamentava em um discurso pautado no nacional-desenvolvimentismo, cuja intencionalidade era pôr em prática uma série de planos e programas de governo articulado com os interesses do capital, a pretexto da industrialização do país, traços basilares da (re)construção socioeconômica do Brasil.

Neste período (1950-1960), a palavra de ordem visava conferir visibilidade à condição brasileira de nação subdesenvolvida, como apontava a vontade nacional de

superar as marcas da história de um país rural e agroexportador, rumo à construção de um novo Brasil, moderno, industrial e urbano. Em virtude dessa condição, típica de países marcados por uma história de colonização de exploração, “[...] a partir de 1950, [...], deu-se continuidade ao projeto de industrialização com base na estrutura de Estado”, mediante a “aliança feita com a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e BNDE” (Correio; Correio, 2017, p. 184), que “[...] tinha como uma de suas principais metas a suplantação do subdesenvolvimento, bom como da pobreza, por meio de uma doutrina de industrialização”.

A CEPAL caracterizava-se como um conjunto de políticas visando à superação do atraso histórico que marcou os países latino-americanos, sendo a industrialização peça fundamental. Em outras palavras, a “CEPAL, surgiu em função da crise econômica dos anos de 1930 e 1940. Criada em 1947 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e sediada em Santiago, no Chile” (Correio; Correio, 2017, p.184). Apropriando-se do sentimento de se desenvolver economicamente, “o Brasil adotou as ideias da CEPAL [...] e todas as propostas que surgiam desse modelo desenvolvimentista” (Ianni, 1991 *apud* Correio; Correio, 2017 p. 184).

O nacional-desenvolvimentista era uma teoria, uma corrente de pensamento político e econômico que visava a uma nova forma de gerir o país. Foi uma estratégia de acumulação de capital estrangeiro, progresso técnico, desenvolvimento das indústrias nacionais e multinacionais. Por nacionalismo, pode-se compreender a interferência dos governantes na economia, tendo em vista a articulação do mercado nacional com o mercado internacional, por meio da colaboração do Estado, que tomaria as decisões e definiria os rumos a serem seguidos pela nação, de acordo também com os interesses da política econômica do capital estrangeiro.

Segundo Pasinato (2013), a década antecedente aos anos de 1960, foi marcada por um momento no qual “o governo interferia na economia criando vários grupos industriais [...]” (2013, p.01), de modo tal que as áreas primárias de crescimento econômico do País deveriam ser conduzidas pelas empresas estatais, contrapondo-se aos ideais do liberalismo econômico. Assim, o Estado e os governos seriam responsáveis

pela elaboração de um projeto de nação, que visasse efetivamente à criação de indústrias nacionais de base. Nesse sentido, o incentivo e a intervenção do Estado funcionaram como molas indutoras na ação de governar. Esse horizonte se consolidou no segundo Governo de Vargas, iniciado na década de 1950, durando de 1951 a 1954, findando com seu suicídio no dia 24 de agosto de 1954.

Quanto a este período em que Vargas governou o país, Ghiraldelli Junior (2003) nos esclarece que o presidente assumiu um discurso político de cunho nacional-desenvolvimentista, com a promessa de reforçar os direitos dos trabalhadores e, assim, garantir o estado de bem-estar social. Como bem se põe na citação,

O nacionalismo e o trabalhismo getuliano, que prometiam o desenvolvimento industrial no Brasil associado ao “bem-estar social”, defendia a tese de que o Estado deveria responsabilizar-se em maior grau diante da necessidade de distribuição de educação para as “classes populares[...]” (Ghiraldelli Júnior, 2003, p. 111).

Essas medidas provocaram uma grave crise política para o seu governo, por parte dos setores conservadores, entre eles, o exército, o congresso nacional, a imprensa, a elite, membros religiosos e os empresários. Nesse período, Vargas pôs em prática sua política de governar, criando agências estatais, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE, hoje BNDES), a Petrobras e o Banco do Nordeste do Brasil, promovendo a construção de indústrias pesadas e de bens de produção. Com o fim do seu governo, Juscelino Kubitschek (1956 – 1960) venceu a eleição em 1955, e o nacional-desenvolvimentismo definiu-se mais uma vez no cenário político. Em sua gestão, JK elaborou o Programa de Metas, no qual definiu 31 objetivos, com prioridade para transporte, alimentos, incentivo à indústria automobilística, energia, indústria pesada, educação (com ênfase no desenvolvimento nacional, priorizando o ensino técnico-profissionalizante, o educar para o trabalho) e a construção de Brasília.

Nesse período, também houve a inauguração do Instituto Superior de Estudos Brasileiro (ISEB)³, com o propósito de incentivar a produção do conhecimento técnico para impulsionar o desenvolvimento nacional. O lema “50 anos em 5”, estabelecido em seu governo, surgiu a partir dos planos de metas. Esse período ficou conhecido como anos de otimismo. Para compreender melhor estes fatos, é necessário fazer uma contextualização com a geopolítica externa, de modo a apreender a organização, a configuração e as implicações sociopolíticas dos países centrais sobre os países periféricos, no caso, o Brasil. Para tal entendimento e compreensão dos fatos mencionados, Pasinato (2013, p. 02) nos esclarece:

No período pós-segunda guerra, cristalizou-se a supremacia econômica dos Estados Unidos, cujos interesses imperialistas se chocavam com o modelo nacional brasileiro. Não tardou porém, a invasão econômica e cultural norte-americana, já no governo de JK (1956 – 1961) quando as indústrias multinacionais começam a entrar no Brasil. O crescimento da entrada do capital estrangeiro teve várias faces. Se por um lado ampliou e diversificou o parque industrial, por outro o imperialismo norte-americano atuou nos rumos econômicos e também do país.

Em contrapartida, essa política teve seu lado negativo, pois tornou o Brasil dependente da tecnologia e do capital estrangeiro, tendo ocorrido o aumento da dívida externa e da inflação. É importante salientar, ainda, que o desenvolvimento industrial desse período do governo de JK também aumentou as desigualdades sociais.

Os problemas maiores do governo de JK se concentraram nas áreas interligadas do comércio exterior e nas finanças do governo. [...] Justamente, devido a dívida externa e consequentemente da inflação,

³ Órgão estatal de produção acadêmica e científica, inaugurado em 1955, ligado ao MEC, cuja finalidade incluía o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, para aplicar as categorias e os dados dessa ciência à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, objetivando produzir instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional por meio da educação. Os intelectuais que compunham o Instituto eram grandes protagonistas na cena pública brasileira que debatiam os rumos da política, da economia, da educação. Intelectuais que protagonizavam uma teoria do crescimento, do desenvolvimento do Brasil e contra os desmandos das ideias da elite brasileira, do capital estrangeiro. No campo dos debates foram críticos literários. Seriam intelectuais públicos que formam um projeto para superar o subdesenvolvimento brasileiro. Conteúdo disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-superior-de-estudos-brasileiros-iseb>).

apoiado pela UDN, principal partido de oposição a JK, em 1960, Jânio Quadros, vence as eleições presidenciais. Pela primeira vez um presidente tomou posse em Brasília, encarnando as esperanças do futuro. Em menos de sete meses (1961) essas esperanças seriam desfeitas, com a renúncia que atiraria o país numa grave crise política. Jânio começou a governar de forma desconcertantes [...]. Com isso, Jânio que não tinha a maioria no Congresso Nacional, perde inclusive o apoio da UDN e acaba renunciando (Pasinato, 2013, p. 04).

Diante disso, João Belchior Marques Goulart, conhecido por Jango, vice-presidente de Jânio Quadros, assumiu a presidência do Brasil (1961 – 1964). Naquela conjuntura política, ocorreram insatisfações com a política governamental do presidente João Goulart, por parte dos militares, de civis e da classe elite econômica. De acordo com as palavras de Boris Fausto (2011)⁴, os insatisfeitos alegavam que era preciso interromper o regime populista, pois estava muito ligado aos sindicatos, considerado de esquerda por isso, e levaria o país a uma república sindicalista e ao comunismo. Goulart apresentava um discurso de incorporar, de maneira mais democrática, as massas trabalhadoras na economia e na política nacional, e suas palavras foram repudiadas por seus opositores conservadores.

Enquanto isso, na conjuntura da geopolítica internacional, vivia-se o momento marcado pela Guerra Fria, e, em meio a este conflito, o governo americano apoiou os militares no golpe que depôs o presidente Goulart.

Todas essas medidas tomadas por Jango a favor da classe trabalhadora, fez com que as forças conservadoras começassem a conspirar contra seu governo. Aumenta com isso o poder dos militares. Na última semana de março de 1964, o golpe militar estava definido, faltando apenas um empurrão final. Vendo os tanques nas ruas e o desmoronamento do regime democrático, foram muitos os democratas que ficaram desesperados, à espera de mobilizações e de comandos para resistir. As esquerdas, divididas, não souberam levantar palavras de ordem, e nem tiveram forças para combater a violência militar (Pasinato, 2013, p. 05).

Nas palavras de Germano (2008, p. 315):

⁴ Ver a respeito: História do Brasil, por Boris Fausto, período democrático, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vFY1try7XmY>.



Nessa perspectiva, o golpe de Estado de 1964 foi deflagrado em nome da ordem, do combate à desordem, à subversão comunista e à corrupção. Foi justificado ideologicamente pela doutrina da segurança nacional, cujas palavras-chave eram segurança e desenvolvimento, portanto, o lema ordem e progresso agasalhado por outro vocabulário, atualizado com os tempos da Guerra Fria, envolvendo o conflito entre capitalismo e socialismo.

O regime militar durou 21 anos⁵ (1964-1985). Iniciou-se com o golpe que depôs o presidente João Goulart “[...] e teve seu fim com a eleição indireta (via colégio eleitoral) de Tanqueado Neves e José Sarney [...]” (Ghiraldelli Jr., 2003, p. 125). Os militares governavam por Atos Institucionais, expressões do seu poder, por meio dos quais alteravam a constituição, cassavam, exoneravam e extinguíam partidos políticos. Um discurso político autoritário era exercido.

Isso implica, evidentemente, abordar as intervenções militares na política, bem como o ideário foi se constituindo, ao longo do tempo, acerca da sociedade brasileira, do Estado necessário para desenvolver o país e, sobretudo, da educação requerida para dar sustentáculo ao projeto de nação almejado pelos “homens de farda” (Germano, 2008, p. 314).

Este governo, imposto pelas armas, trouxe consequências danosas a diversos setores, dentre eles, o sistema público de ensino e suas políticas. Este foi um dos mais atingidos pelo governo autoritário. A repressão sobre a educação foi uma das primeiras medidas tomadas, atingindo os programas educacionais e os intelectuais comprometidos com as reformas. O acesso à educação tornou-se ainda mais difícil para as classes mais pobres do país. De forma geral, houve um retrocesso na educação desse período: privatizações, repressão aos movimentos de educação e cultura popular, fechamento de escolas, exclusão do ensino básico por parte da população mais carente, ênfase no ensino profissionalizante, enquanto a ênfase no ensino superior destinou-se às elites.

4 CONCEPÇÃO TECNICISTA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1960

⁵ Sobre este assunto, indico a leitura de: CUNHA, Luiz Antônio. *O legado da Ditadura para a educação brasileira*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLfqvt/?format=pdf&lang=pt>.



No projeto de desenvolvimento construído pelos países terceiro-mundistas, e assumido pelo Brasil, entre as décadas de 1950 a 1960, e difundido nos governos desse período – segundo governo de Vargas (1951 a 1954); de Kubitschek (1956 a 1961); de Jango (1961 a 1964); até o golpe militar (1964 a 1985) – verifica-se uma concepção educativa intimamente conectada ao caráter estratégico de interesse do projeto político-econômico do nacional desenvolvimentismo, conforme ressalta Giraldelli Junior (2003, p.111-112) na passagem seguinte:

Atrelava o problema do ensino às necessidades (...) do ensino técnico-profissionalizante. Para JK, não só o ensino Médio deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a “educar para o trabalho”. O espírito do desenvolvimentismo inverteu o papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho. Daí a ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão-de-obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem “vocação intelectual”. Os recursos financeiros entre 1957 e 1959 destinados ao ensino industrial foram quadruplicados.

Como se nota, a educação é uma prática social que se encontra sempre inserida na sociedade da qual faz parte. Por conta disso, sempre se move por diferentes interesses, disseminando a reprodução social desejada. Com efeito, a educação caracteriza-se como uma prática que articula finalidades cujas “regras de aparecimento, jamais se desvinculam de questões e jogos de poder (Foucault, 1986, p.139, *apud* Veiga-Neto e Fischer, 2003, p. 384).

Com efeito, o tecnicismo seria uma espécie de dispositivo pedagógico que visa qualificar a mão de obra para a sociedade industrial tecnológica, com o fim de alcançar as metas econômicas, de modo a suprir os interesses do empresariado industrial. Vale ressaltar que, para o tecnicismo, o essencial são as técnicas de aplicação instrucional. Nele, a educação é vista como um recurso tecnológico. O aumento da necessidade de mão de obra técnica colocou a educação frente ao dualismo, que significava o ensino profissionalizante aos menos favorecidos e o ensino científico às elites.

A partir desse pressuposto, constata-se que a concepção educativa expressa no discurso desenvolvimentista, via de regra, não se separa de técnicas e efeitos que se

operam sobre os sujeitos necessários ao tempo histórico do qual faz parte. A concepção tecnicista da educação surge por conta da “influência norte-americana, cuja proposta consiste em planejamento e organização racional da atividade pedagógica: operacionalização dos objetivos; [...] instrução programada, o ensino “mais objetivo” (Aranha, 2006, p. 183 *apud* Pasinato, 2013).

Diante desse entendimento, compreende-se que uma educação desenvolvimentista, tal como a vigente no período em tela, seja a de

[...] definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país. Em função desse objetivo, deverão ser revistos os esquemas educacionais, a fim de que, sem abandonar o que seja aconselhável manter da tradição, se concentrem esforços pedagógicos na criação de nova mentalidade (...). Apresenta-se, assim, a educação como aspecto capital da teoria do desenvolvimento (Beisiegel, 2008, p.78).

Em função do exposto, Charlot (2006, p. 10) menciona que se alinhar a essa compreensão sobre a educação seria “uma chave para compreender as possibilidades e os limites das políticas educativas”. Desse modo, ele acentua a responsabilidade e implicações sociais da educação, no que tange ao reconhecimento de que uma reforma política ou econômica, por si só, não resolve os problemas nacionais. Acredita-se no poder da educação. Por isso, entende-se que a escola seria uma instituição com a incumbência de preparar para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, consta-se que, no período em questão, a educação fora concebida como coadjuvante do processo de modernização do país. Nesse contexto, concebia-se o indivíduo como recurso humano necessário às demandas do mercado de trabalho.

Em conformidade a essa concepção, os países latino-americanos, como o Brasil, precisavam educar a população para a sociedade industrializada. Nesse contexto, o país requeria uma mão de obra técnica especializada para operar em atividades de rotina e mecanização típica da sociedade emergente, cabendo à educação, portanto, esta tarefa. Nesse sentido, Cunha (1988, p.16) informa que a educação só poderia ser “reconhecida como uma variável política estratégia capaz de



intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa”. Nesta linha de argumentação, Esteves (1984, p.9) pondera:

[...] é provável que os mais sérios problemas sociais e educacionais de um país sejam antes indicadores da falta de uma visão histórica de suas elites governantes e não, tão somente, dificuldades ou crise de ordem econômica – como se ouvir dizer no Brasil. Pois uma liderança cujos horizontes são limitados ao imediatismo das soluções que atendem ao “aqui-e-agora a qualquer preço”, é uma liderança que não tem condições de refletir no amanhã”.

Já em direção aos anos de Chumbo, o Brasil continuou com a estratégia de desenvolvimento econômico, voltado para projetos nacionais de construção de indústria de base. Isso trouxe a necessidade de mão de obra em massa para operacionalizar diversas funções na produção. Nesse contexto, o Brasil se depara com o golpe militar em 1964. Daí, diferentes “concepções de educação passaram a disputar o gosto, as preferências, as visões e os posicionamentos políticos e de educadores, gestores, pesquisadores e militantes da educação brasileira”, assevera Carlos (2016, p. 29). No papel primordial da escola, cabia a instrução, a formação relevante para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico, “[...] alinhado aos interesses do capital e ao domínio cultural das classes hegemônicas sobre os trabalhadores em geral [...] reprodução da ideologia burguesa por meio da escola” (Carlos, 2016, p.30).

Em face dessa necessidade de qualificação das classes, surgem as instituições de formação técnica e profissional, que conhecemos até hoje, como o Senai e as escolas Técnicas Federais. Manfredi (2003, p. 104), sobre estas instituições profissionais, como o Senai, afirma que foram “construídas segundo a ótica e as necessidades dos setores empresariais, não só foram mantidas como um sistema paralelo, mas também, notadamente quando ascensão dos militares ao poder, a partir de 1964”. Ensino este denominado de concepção de educação tecnicista.

A perspectiva tecnicista dos projetos de desenvolvimento desse período fortaleceu o sistema S e as iniciativas das empresas privadas e estatais por intermédio do Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra (PIPMO)⁷ e da Lei 6.297/57, que concedeu incentivos fiscais para que as empresas desenvolvessem projetos de formação



profissional. [...]. Tais incentivos poderiam ser empregados em projetos de preparação imediata para o trabalho “*de indivíduos menores ou maiores, através da aprendizagem metódica, da qualificação profissional, do aperfeiçoamento e da especialização técnica em todos os níveis* (Manfredi, 2003 p.104-105).

Nessa ideia, associa-se o sistema escolar a projetos de formação profissional, financiado e realizado pelo governo militar como uma política educacional. Assim sendo, concebe-se esta modalidade de ensino como um parâmetro intencional e determinado, conforme os interesses e as estratégias de desenvolvimento vislumbrado para a nação. Um projeto nacional, com a pretensão de articular a economia nacional com a internacional. Charlot (2006, p. 10), a respeito desse assunto, traz a seguinte reflexão: “Nenhuma reforma política, por si só, resolve um problema educacional. Acreditar nisso é pensar como o Banco Mundial e a OCDE”.

No que tange à dissolução dos problemas educacionais, isso se dá em razão de que são frutos de um passado de negligências em vários aspectos, e uma delas consistiu em investimentos financeiros insuficientes. Outro aspecto consiste na reorientação das políticas educacionais baseadas em um falseamento democrático, que não supria as necessidades concretas e materiais relacionadas ao processo do ensino e aprendizagem de que as classes trabalhadoras necessitavam. Já no que diz respeito ao segundo aspecto, sob o ponto de vista da política neoliberal, no que concerne à melhoria do sistema de ensino público brasileiro, é o destaque à competição, a meritocracia que enfraquece a responsabilidade social do Estado com as classes. E, com base nestes princípios e demandas, a educação é vista como um produto comercial, o que justificaria a privatização do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, como palavras finais, desejo, ainda, salientar alguns pontos que não foram tratados na escrita deste texto, mas estão intrinsecamente relacionados à reflexão em questão. Em primeiro lugar, não podemos deixar de reconhecer que, no contexto hegemônico da concepção desenvolvimentista da educação, predominante no período tratado aqui, o final do governo de JK foi marcado por intensa discussão sobre a

construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) entre os defensores da escola pública, gratuita, obrigatória e laica e dos defensores dos estabelecimentos privado e confessional, à luz da Constituição de 1946. Em 1961, a LDB foi aprovada, sancionada pelo Presidente da República João Goulart. Segundo Ghiraldelli Junior (2003, p. 114), “Jânio defendia o sistema de ensino privado, procurou conter a expansão do ensino superior e ao mesmo tempo acenou com uma política de escolas técnicas profissionais”. Nessa linha, Cunha e Góes (1994, p.15) esclarecem:

A República presidencialista de Jango ainda teve tempo de propor à nação: a) O Plano Nacional de Educação (PNE), oriundo do Conselho Federal de Educação; b) O plano Trienal de Celso Furtado, que encampou o PNE; c) A Comissão de Cultura Popular, criada junto ao gabinete do ministro, com atribuição de implantar o Sistema Paulo Freire, em Brasília; d) O Plano Nacional de Alfabetização- PNA (decreto 53465, de janeiro de 1964) que oficializou, a nível nacional, o Sistema Paulo Freire; este, chegou a operacionalizar-se em Brasília, projeto-piloto nordeste (Sergipe) e projeto-piloto sul (baixada Fluminense, Rio). O PNA foi extinto em abril de 1964, 14 dias após o golpe de Estado (Decreto 53886).

Em segundo lugar, destacamos que, não obstante a modernização e a industrialização do país preconizadas como sinônimos de progresso e desenvolvimento, não foram suficientes para superar os altos índices de analfabetismo desse período. Elas tampouco universalizaram o ensino básico público e gratuito junto às camadas populares, muito embora tenha se observado, na época, o crescimento da população urbana em detrimento da população rural, acentuado pelo processo de migração campo-cidade. Sobre isso, esclarece Ghiraldelli Junior (2003, p.111).

No governo de Vargas, mesmo defendendo que o Estado deveria oferecer o acesso das classes populares ao ensino, aumentando assim as despesas públicas com o ensino, o ensino superior foi mais contemplado que o ensino primário. A exclusão ainda permaneceu. Não houve grandes alterações no número de matrículas no ensino primário, e a alfabetização durante a gestão de Vargas (pós-Dutra) cresceu apenas 1,79%. No terceiro ano de governo, Vargas tinha como um dos índices sociais pouco favoráveis o que dizia somente 17% dos alunos matriculados no primário conseguiram chegar ao quarto ano do curso e apenas 3% alcançavam o último ano.

Em terceiro lugar, a análise aqui empreendida aponta que a ênfase na concepção tecnicista, voltada para o desenvolvimento do país e a formação de obra qualificada para

o mercado de trabalho, não impactou profundamente na melhoria da qualidade da educação pública, enquanto responsabilidade política do Estado e dos governos do período estudado, conforme esclarece o supracitado autor, ao se referir à continuidade e à conclusão do processo de escolarização:

O governo de JK em 1960, entregou ao seu sucessor – Jânio Quadros – um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quando fora com Dutra e Vargas”. Apenas 23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano, e somente 3,5% cursavam o último ano do curso médio, a gestão de JK não conseguiu ultrapassar a quantia de 6,10% de recursos retirados do orçamento da União destinados à educação (Ghiraldelli Jr., 2003, p. 113).

Por fim, não é demais assinalar que pensar o fenômeno educativo, enquanto uma prática social inserida nos contextos históricos, potencializa a nossa capacidade de entendê-lo, identificando as peculiaridades de cada lugar, tempo e circunstâncias, nos quais são apropriados, utilizados, disputados, reivindicados, produzidos, concebidos e praticados os vários modos de ser, de fazer e de dizer a educação, a exemplo da concepção tecnicista que marcou o período de 1960 e ainda se faz presente, orientando a visão do Estado brasileiro e dos governos, no que tange à gestão pública da educação e de sua relação com o mundo do trabalho, o capital nacional e internacional, a formação da cidadania e o direito de todos à educação de qualidade.

Por estas razões, observamos que a estrutura e o funcionamento do ensino estão correlacionados às estruturas político-administrativas de um país. Portanto, esses fatores incidem diretamente sobre o modo de organização do sistema educacional, e, como resultado disso, cada fase da história da educação traz consigo marcas de um passado, compostas, por um lado, de uma parcela conservadora com anseios de alavancar, na economia e na escola, um reprodutor dessa ideologia. E, por outro, ocorre por meio de lutas e reivindicações por uma parcela da população consciente da educação enquanto um direito social, um espaço que tem uma função política de conscientização da existência deliberada de uma sociedade excludente.

No tocante a conhecimento, vale salientar que esta concepção pedagógica não atenuou as reais necessidades da população no que tange às demandas sociais relativas



ao processo de escolarização, tampouco proveu os interesses do processo de industrialização em desenvolvimento, como bem coloca Romanelli (1978, p. 19) ao esclarecer que aquilo que o crescente desenvolvimento econômico requeria não foi suficiente para suprir as necessidades reais e concretas. E, nesta corrida pela modernização industrial, o ensino foi sendo organizado, mas não acompanhou o nível que o desenvolvimento econômico requeria, por apresentar um sistema educacional carente, ineficiente de recursos humanos. E, ainda conforme a autora, foi assim nos anos 1960, quando o ensino da escola brasileira foi se constituindo para alcançar o ideal de ascensão socioeconômica.

Como resultado desse processo, elabora-se uma pedagogia que tornaria apto o sujeito educando a desenvolver competências técnicas de interesse pelas demandas do mercado de trabalho. Sendo assim, pode-se dizer que o sistema de ensino sempre esta em processo de reorganização, a depender de cada momento sócio-histórico, nos quais as ideias vão sendo renovadas para atender às demandas condicionadas às dinâmicas de cada época.

Ao caminhar por estes desdobramentos, verificamos que o ensino brasileiro vai se reinventando – mesmo se apresentando com uma ilusão de democracia. Desta forma, podemos conceber a educação sendo adequada por estas questões, perpassadas as demandas de poder do Estado bem definidas, revestidas por concepções teóricas, ideológicas e filosóficas dominantes, que, devido às renovadas demandas sociais, condicionam seu aparecimento, desenvolvimento e vigência. Tais questões apresentam-se fazendo com que a educação seja organizada de um lado enquanto uma instituição social intrincada por estes fatores, sendo os mesmos que determinam a organização de uma sociedade. Ou seja: as mesmas que orientam e tecem a educação, dando materialidade e organização às práticas pedagógicas que são previamente planejadas. Por estas razões, atento-me a tal contextualização histórica com uma intenção, *a priori*, de auxiliar no entendimento sobre as características estruturais do mundo em que vivemos e sua influência sobre a educação pública brasileira que a faz ser o que é.



Neste texto, procurei refletir sobre a concepção de educação tecnicista, o modo como foi concebido no mencionado período histórico, atentando para as suas finalidades teóricas e pedagógicas. A produção do presente texto foi tecida e produzida em razão do lugar que ocupei na época como discente da Disciplina Educação Brasileira, que exigiu a escrita de um texto como um dos critérios de avaliação da aprendizagem discente.

ABSTRACT

The objective of this text is to understand education as a socio-historical, and this is a proposal to understand how education, and consequently the technicist conception of education, prospered in Brazil in the 1960s, under the management of the military regime. In this sense, the text is based on authors such as Pinto (1986), Carlos (2016), Ghiraldelli Junior (2003), Fausto (2011), Pasinato (2013), Germano (2008), Manfredi (2002), Cunha and Goes (1994), Cunha (1989), Beisiegel (2008), Veiga-Neto and Fischer (2003), and Charlotte (2006). I problematize the privacy of technicist education as a reform in the political-pedagogical strategy of education, which was strongly designed according to the commercial and power decisions that the Brazilian State projected for the country at the time in question.

Keywords: Technicist conception. Military government. Development. Nation.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BEISIGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Líber Livro, 2008.

CARLOS, Erenildo João. Sobre educação. *CONCEITOS*, João Pessoa, v. 2, p. 21-35, 2016. Disponível em: <https://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2017/05/REVISTA-CONCEITOS-ED-241.pdf#page=19>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CARDOSO, Ciro F. *Tempo e História*. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x1vc8>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31. jan./abr. 2006. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e transição para a democracia: o caso do Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 13, n.2, jul./dez. 1988.

CUNHA, L. Antônio; GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcvt/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 25. jul. 2022.

CORREIO, Cleber F. S.; CORREIO, Thyellis C. S. Entre História e Memória: intelectuais da educação e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) na década de 1950. *Revista Entreideias*, Salvador, 6, p. 181-195, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/17633/15097>. Acesso em: 26 mar. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *1945 – Ideologia e educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 1-14.

ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar? *Cadernos de Pesquisa*, n. 50, p. 3-14, ago. 1984. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1441/1436>. Acesso em: 26 mar. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 7-25, Jan./jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25416/14742>. Acesso em: 26 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2025.

GERMANO, José Willington. *O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSbZ9BjjFkpgKfTk648jTRB/?lang=pt>. Acesso em: 25. jul. 2022.



GHIRALDELLI JR., Paulo. 1957 – *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri: Manole, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar. n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PASINATO, Darciel. Educação no Período Populista brasileiro (1945-1964). *Semina*, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2013. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/3647/2394>. Acesso em: 26 mar. 2025.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 24. ed. Petrópolis: Vozes. 2000.