

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LEONARDO BATISTA DOS SANTOS**

**A ESCOLA ESTADUAL JOSIAS PINTO  
NO PROJETO EDUCACIONAL DO GOVERNO CIVIL-MILITAR  
(NOVA PONTE-MINAS GERAIS, 1965-1975)**

**UBERLÂNDIA  
2017**

**LEONARDO BATISTA DOS SANTOS**

**A ESCOLA ESTADUAL JOSIAS PINTO  
NO PROJETO EDUCACIONAL DO GOVERNO CIVIL-MILITAR  
(NOVA PONTE-MINAS GERAIS, 1965-1975)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação.

**Orientador:** Professor Dr Selmo Haroldo de Resende

**UBERLÂNDIA  
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

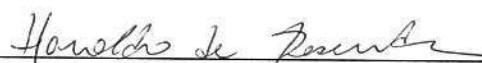
---

S237e Santos, Leonardo Batista dos, 1979-  
2017 A Escola estadual Josias Pinto / Leonardo Batista dos Santos. - 2017.  
116 p. : il.

Orientador: Selmo Haroldo de Resende.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.63>  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Escola Estadual Josias Pinto - Nova Ponte  
(MG) - Teses. 3. Educação - Aspectos políticos - Teses. 4. Educação -  
História - Teses. I. Resende, Selmo Haroldo de. II. Universidade Federal  
de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

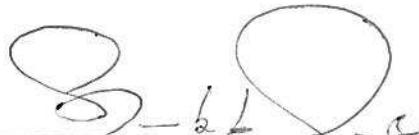
## BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG



Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, Criador de todas as coisas visíveis e invisíveis, por ter me proporcionado saúde e ânimo para chegar ao fim dessa empreitada.

À minha amada Juliana, pelo amor, carinho e compreensão que, com sua dedicação e esmero em tudo que se propõe a fazer, me faz acreditar que é possível ter uma visão mais positiva da vida.

À minha pequena família: meu irmão Guilherme e minha mãe Maria José, além do Quitinho, que sempre me diverte e me acalma.

Agradeço a todos aqueles que, embora não compreendendo muito bem a dimensão do que estava sendo construído, acabaram por demonstrar a crença de que eu seria capaz de chegar ao final daquilo que me propus.

Agradeço ao Professor Dr Haroldo de Resende, por ter aceitado o encargo de minha orientação e dedicado seu tempo e conhecimento para que eu conseguisse construir esse trabalho.

Agradeço aos professores Dr Décio Gatti Junior e Dr Humberto Guido, pelas considerações por ocasião do exame de qualificação, que foram de grande valia para o prosseguimento e término dessa dissertação.

Aos professores do curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia pelo trabalho desenvolvido e pela constante busca da excelência acadêmica.

Aos servidores da Escola Estadual Josias Pinto, cuja disponibilidade e solicitude foram fundamentais para o acesso às fontes de pesquisa, além da contribuição de professores, ex-professores e ex-alunos que proporcionaram informações relevantes para esse trabalho acadêmico.

Agradeço aos servidores da secretaria da PPGED/UFU, em especial ao James, o qual sempre me atendeu com gentileza e presteza.

*Mãe divina, onde estás?*

*Eu vi estrelas caírem do céu.*

*Oh, eu preciso de sua ajuda desta vez,  
ajuda-me a passar por esta noite solitária.*

*Dize-me, por favor, para que lado ir  
para me encontrar de novo.*

*Mãe divina escuta minha oração,  
de algum modo eu sei que tu ainda estás aí.*

*Manda-me, por favor, um pouco de paz de espírito;*

*Mãe divina, escuta meu pedido,  
tudo que preciso é uma mão para segurar.*

*Quando minhas mãos não mais tocarem,*

*minha voz parar, eu sumir,*

*Mãe divina, então estarei  
deitado, salvo em teus braços.*

(Eric Clapton, *Holy Mother*)

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao campo da História da Educação e trata-se da comunicação de resultados de investigação na linha de História e Historiografia da Educação, cujo objeto privilegiado foi a Escola Estadual Josias Pinto, localizada na cidade de Nova Ponte, Minas Gerais, no período de 1965 a 1975. O recorte histórico compreende em seu marco inicial o ano de fundação e início das atividades da escola e em seu marco final os dez primeiros anos de funcionamento da instituição, em que se verificou mudanças na estrutura de ensino da mesma, que deixou de ser uma escola de ensino ginásial e se tornou escola de primeiro grau, com mudanças na estrutura curricular e nos conteúdos programáticos de ensino. Esse estudo contemplou metodologicamente a revisão bibliográfica sobre o tema do contexto histórico do período, pesquisas realizadas nos documentos presentes no arquivo público da Casa da Cultura do município de Nova Ponte, e os documentos existentes na instituição de ensino consistentes nos planos de ensino, as grades curriculares anuais, os diários de classe e atas de fundação e funcionamento da escola. No âmbito dos objetivos gerais da pesquisa, buscamos compreender o contexto histórico brasileiro do período e compreender as características do projeto educacional do governo civil-militar, que preconizou a busca pela formação para o trabalho e a constituição do *homo economicus* de acordo com as bases conceituais da Teoria do Capital Humano, sendo que, através do ensino, também se buscou a conformação ideológica ao regime de exceção. Nesta perspectiva, abordamos a legislação que regeu o funcionamento da escola no período, consubstanciada na lei 4024/61 e que após foi reformada pela lei 5692/71, cujas mudanças foram influenciadas pela tendência pedagógica tecnicista. Como objetivo específico deste trabalho, buscamos a compreensão da inserção da Escola Estadual Josias Pinto no projeto educacional do governo civil-militar, cujos resultados obtidos demonstraram que as finalidades pedagógicas propostas pela escola pautaram-se em um ensino de caráter tecnicista, na busca pela adequação às diretrizes do projeto educacional do governo civil-militar, que tinha em suas premissas a formação para o trabalho e imposição ideológica do regime através da educação.

**Palavras-chave:** Projeto educacional, Governo civil-militar, Escola Estadual Josias Pinto, Finalidades pedagógicas

## RESUMEN

Esta investigación está vinculada al campo de la Historia de la Educación y se trata de la comunicación de resultados de investigación en la línea de Historia y Historiografía de la Educación, cuyo objeto privilegiado fue la Escuela Estadual Josias Pinto, ubicada en la ciudad de Nova Ponte, Minas Gerais, Período de 1965 a 1975. El recorte histórico comprende en su marco inicial el año de fundación e inicio de las actividades de la escuela y en su marco final los diez primeros años de funcionamiento de la institución, en que se verificó cambios en la estructura de enseñanza de la misma, Que dejó de ser una escuela de enseñanza secundaria y se convirtió en escuela de primer grado, con cambios en la estructura curricular y en los contenidos programáticos de enseñanza. Este estudio contempló metodológicamente la revisión bibliográfica sobre el tema del contexto histórico del período, investigaciones realizadas en los documentos presentes en el archivo público de la Casa de la Cultura del municipio de Nova Ponte, y los documentos existentes en la institución de enseñanza consistentes en los planes de enseñanza, Curriculares anuales, los diarios de clase y actas de fundación y funcionamiento de la escuela. En el marco de los objetivos generales de la investigación, buscamos comprender el contexto histórico brasileño del período y comprender las características del proyecto educativo del gobierno civil-militar, que preconizó la búsqueda por la formación para el trabajo y la constitución del *homo economicus* de acuerdo con las bases conceptuales De la Teoría del Capital Humano, siendo que, a través de la enseñanza, también se buscó la conformación ideológica al régimen de excepción. En esta perspectiva, abordamos la legislación que rige el funcionamiento de la escuela en el período, consustanciada en la ley 4024/61 y que después fue reformada por la ley 5692/71, cuyos cambios fueron influenciados por la tendencia pedagógica tecnicista. Como objetivo específico de este trabajo, buscamos la comprensión de la inserción de la Escuela Estatal Josias Pinto en el proyecto educativo del gobierno civil-militar, cuyos resultados obtenidos demostraron que las finalidades pedagógicas propuestas por la escuela se pautaron en una enseñanza de carácter tecnicista, en la búsqueda por la adecuación A las directrices del proyecto educativo del gobierno civil-militar, que tenía en sus premisas la formación para el trabajo e imposición ideológica del régimen a través de la educación.

**Palabras clave:** Proyecto educativo, Gobierno civil-militar, Escuela Estadual Josias Pinto, Los objetivos pedagógicos

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 Gráfico do valor do salário mínimo no Brasil a partir da década de 1960.....	28
Figura 2 Gráfico do Crescimento da população urbana e rural no Brasil a partir da década de 1960.....	29
Figura 3 Mapa de Localização da cidade de Nova Ponte – MG.....	78
Figura 4 Vista aérea da cidade de Nova Ponte (1965).....	79
Figura 5 Escola Estadual Josias Pinto (1970).....	83

## LISTA DE QUADROS

Figura 1	Acordos MEC-USAID.....	43
Figura 2	Conteúdos programáticos da disciplina de Educação Moral e Cívica.....	88
Figura 3	Plano Curricular do ano letivo de 1972.....	91
Figura 4	Plano Curricular do ano letivo de 1975.....	93
Figura 5	Atividades desenvolvidas na disciplina de Práticas Agrícolas.....	97
Figura 6	Atividades desenvolvidas na disciplina de Técnicas Comerciais.....	98
Figura 7	Atividades desenvolvidas na disciplina de Educação para o Lar.....	99
Figura 8	Objetivos e competências comuns das disciplinas de Práticas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Educação para o Lar.....	101

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

ACNP	Associação Cultural de Nova Ponte
AI	Ato Institucional
EEJP	Escola Estadual Josias Pinto
FACED	Faculdade de Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
TCH	Teoria do Capital Humano
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970.....</b>	<b>18</b>
1.1 O Governo Civil-Militar .....	19
1.2 O Contexto Político-Econômico do Milagre Econômico .....	25
1.3 A Teoria do Capital Humano: O <i>homo economicus</i> .....	32
1.3.1 Os Acordos MEC-USAID.....	41
<b>CAPÍTULO II A EDUCAÇÃO NO GOVERNO CIVIL- MILITAR.....</b>	<b>52</b>
2.1 O Projeto Educacional Brasileiro a partir do golpe de 1964.....	52
2.2 As bases educacionais legais e conceituais.....	59
2.2.1 A Legislação Educacional.....	59
2.2.2 A Pedagogia Tecnicista.....	66
<b>CAPÍTULO III A ESCOLA ESTADUAL JOSIAS PINTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO GOVERNO CIVIL-MILITAR.....</b>	<b>77</b>
3.1 Localização geográfica e aspectos gerais.....	77
3.2 Aspectos Históricos.....	80
3.2.1 O Funcionamento da escola.....	83
3.3 As Finalidades na prática pedagógica.....	84
3.3.1 A Estrutura Curricular.....	86
3.3.2 O Tecnicismo nos conteúdos programáticos da escola: A área de formação especial.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>115</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho concentra-se na área da História da Educação e possui como objeto de estudo a trajetória histórica da Escola Estadual Josias Pinto, localizada no município de Nova Ponte-MG, no período compreendido entre os anos de 1965 e 1975, sob o contexto do projeto educacional do governo civil-militar.

A justificativa para este estudo está no fato de que, até o presente momento, só possuímos conhecimento acerca de poucos trabalhos de pesquisa que trataram da cidade de Nova Ponte-MG, entre os quais citamos de modo específico, a dissertação de mestrado pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP), Campus de São Carlos intitulada “A cidade dos “Afogados”: a memória, história e a luta pelo direito à cidade de Nova Ponte” (CREMA, 2005) e a obra “Memória Histórica de Nova Ponte” (BRANDÃO, 1997), sendo ambas as pesquisas direcionadas ao estudo dos aspectos que envolveram a realocação da população da cidade e das instalações físicas do município em virtude da inundação promovida para a construção da Usina Hidrelétrica.

Assim, à míngua de trabalhos de pesquisa que tratam especificamente da Escola Estadual Josias Pinto, essa dissertação teve a motivação de abordar essa instituição de ensino, com o escopo de conferir-lhe importância no rol de trabalhos produzidos no âmbito da história da educação.

Nessa perspectiva, algumas questões relacionadas à educação, que já eram alvo de indagação desde a graduação, foram reforçadas no decorrer das disciplinas do curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED-UFU). As indagações se relacionavam as seguintes questões: como uma escola de ensino primário localizada no interior do país, em uma cidade de pequeno porte e predominantemente rural poderia se inserir no projeto educacional do governo civil militar? Qual o alcance das diretrizes da Teoria do Capital Humano e da formação do *homo economicus* sobre essa escola? Através de qual metodologia de pesquisa poderíamos observar se houve a inserção da escola nesse contexto? Assim na busca por resposta a estas questões partimos para a pesquisa historiográfica delimitando o recorte temporal de nosso estudo e os objetivos gerais e específicos que pretendemos alcançar.

O recorte temporal deste trabalho é delimitado pelo ano de 1965, em que ocorre a fundação e início das atividades da escola, que após sua criação e construção envidados pelos esforços da Associação Cultural de Nova Ponte (ACNP), se torna uma instituição de ensino sob a jurisdição do governo estadual de Minas Gerais. O limite do ano de 1975 relaciona-se aos dez primeiros anos do funcionamento da escola, em que investigamos a efetivação das mudanças da legislação educacional em vigor, em que a escola passa de instituição de ensino ginásial para escola de primeiro grau, em obediência aos comandos legais obrigatórios, bem como a efetivação da forma de ensino presente na mesma em virtude da influência do tecnicismo no período apontado.

O objetivo geral desta pesquisa reside na busca da compreensão de aspectos relacionados às profundas transformações no âmbito da educação brasileira, oriundas das mudanças ocorridas no cenário social, econômico e político brasileiro a partir do golpe militar de 1964, que, sobretudo, no período do Milagre Econômico, são pensadas e efetivadas sob as diretrizes das bases conceituais da Teoria do Capital Humano.

O período em que o país foi comandado pelo governo civil-militar se caracterizou por ações de repressão através do uso da força, pela constituição de um aparato jurídico-administrativo, a exemplo dos atos institucionais que restrinham e suprimiram direitos e por uma legislação que correspondeu aos interesses externos que preconizavam a abertura ao mercado internacional, bem como da parcela conservadora da sociedade.

No âmbito educacional, as mudanças promovidas pelo governo determinaram a inclusão de conteúdos que refletiram a necessidade de adequar a população, através da escola à valores relacionados à disciplina imposta pelo regime de exceção, mas que também tinha por escopo a formação para o trabalho, que foi em grande parte, fruto das prescrições contidas nos acordo de cooperação internacional na área de educação, que o Brasil se propôs a seguir, entre os quais destacamos o Acordo MEC–USAID, que foi de fundamental importância para compreendermos aspectos relevantes do ensino brasileiro nesse período, como a influência da tendência pedagógica tecnicista na educação.

Foi necessário compreender a importância e as características da tendência pedagógica tecnicista que foi predominante junto ao processo de

ensino e aprendizagem, influenciando, sobretudo, as mudanças legislativas ocorridas na área educacional, em que o ensino foi reduzido

à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho [...] a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e consequentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 2010, p. 51)

A partir dessa conjuntura, os objetivos específicos foram direcionados a identificar como se configurou a inserção da Escola Estadual Josias Pinto nesse contexto histórico, destacando que essa instituição, iniciou suas atividades no período imediatamente posterior à ocorrência do golpe que levou o país à ditadura.

As características particulares relacionadas à localização da escola devem ser consideradas para a melhor compreensão de um projeto educacional do governo civil-militar em sua ocorrência no nível local da cidade de Nova Ponte.

Para o alcance dos objetivos definidos na pesquisa, nos propusemos a analisar a escola, através do estudo das finalidades das disciplinas oferecidas pela mesma no recorte temporal de nosso trabalho, em que analisando os conteúdos programáticos e a estrutura curricular da escola, observamos a presença das características do projeto educacional brasileiro, que foram efetivados na escola, sempre levando em consideração as características presentes na prática escolar, pois “o estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica” (CHERVEL, 1990, p. 191) .

Para o desenvolvimento do trabalho, a metodologia utilizada pautou-se na pesquisa bibliográfica e documental, com a revisão da literatura que contempla o tema de estudo, da legislação vigente à época e na análise dos documentos presentes na escola e no arquivo público municipal de Nova Ponte-MG.

No decorrer da revisão da literatura, focamos nos autores que discutem o contexto histórico do período em suas várias vertentes. Entre estes

destacamos os que tiveram relevante contribuição no subsídio da pesquisa, tratando dos aspectos gerais da ditadura militar (LAGO, 1990; NAPOLITANO, 1998; NETTO, 2014), dos conceitos de liberalismo e de desenvolvimentismo do Estado (CASTELLS, 1999; MERQUIOR, 2011), dos aspectos do projeto educacional do período e a legislação educacional (ALVES, 1968; SOUZA, 1981; SOUZA, 2008; ARAPIRACA, 1982; FREITAS, 2009; FREITAG, 1978; FRIGOTTO, 2010; GATTI JÚNIOR, 2010), dos aspectos relacionados a Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973; RESENDE, 2015) da tendência pedagógica tecnicista presente na educação brasileira (SKINNER, 1978, GADOTTI, 1999; LUCKESI, 2003; SAVIANI, 2013) e das finalidades do ensino presentes nos conteúdos programáticos das disciplinas (CHERVEL, 1990).

Quanto à legislação educacional, analisamos o texto legal como fonte primária, em que observamos suas prescrições de definição de suas diretrizes e objetivos, além da exposição de motivos da lei 5692/71, realizando ainda a análise do comando legal a partir das fontes secundárias representadas pela bibliografia que trata do tema.

As fontes de pesquisa, consistentes nos documentos presentes no arquivo da Escola Estadual Josias Pinto e também no arquivo público do município de Nova Ponte-MG foram analisadas a partir da definição do objeto de estudo e da determinação de quais dados seriam úteis para o êxito da pesquisa. Dessa forma o “interesse pela pesquisa empírica deve assim, instrumentalizar as atenções para a importância dos documentos, em um esforço contínuo que sempre deveria nortear a ação e o discurso do historiador” (BACELLAR, 2014, p. 50).

Para acesso as fontes documentais, percorremos o arquivo da escola com a orientação e auxílio dos funcionários da mesma, que foram solícitos quanto às indagações deste pesquisador a respeito de quais documentos existiam na escola, onde estavam localizados, a facilidade de acesso, permissão para extração de cópias e quanto a possibilidade de extravio ou perda de alguma parte da documentação da escola, pois o local de funcionamento atual não coincide com a localização da mesma à época do recorte temporal do trabalho, havendo possibilidades de extravio de documentos quando da ocorrência da mudança, sendo que os funcionários da escola não tiveram certeza quanto a ocorrência destes fatos.

A documentação existente na escola consistiu nos planos curriculares anuais, nos diários de classe e nos planos de ensino das disciplinas ofertadas pela escola no período delimitado na pesquisa. A análise destes documentos, sob o aporte teórico da referência bibliográfica, nos permitiu a efetivação do trabalho historiográfico, na busca em atingir os objetivos desejados quando da definição do objeto de pesquisa, cuja construção “depende, de um lado, da formação da experiência, da criatividade e dos valores do pesquisador e, de outro, da existência e do acesso às fontes” (BUFFA E NOSELLA 2009, p. 56).

Na apresentação dos resultados da pesquisa realizada e na perspectiva do alcance dos objetivos delineados, dividimos o trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo “O Contexto Histórico Brasileiro nas Décadas de 1960 e 1970”, procuramos contextualizar o cenário sócio-político e econômico no qual ocorreu a fundação e inicio das atividades da Escola Estadual Josias Pinto, destacando as características do governo civil-militar, que teve nas influências externas, sobretudo, na Teoria do Capital Humano, seu alicerce conceitual para o projeto almejado pelo governo, que atingiu seu auge no período do denominado Milagre Econômico. Destacamos ainda as características das disposições do acordo de cooperação internacional na área de educação, assinados pelo Brasil e os Estados Unidos, que foram denominados de Acordos MEC-USAID e que foram fundamentais no estabelecimento das diretrizes para os projetos educacionais no período.

No segundo capítulo, intitulado “A Educação no Governo Civil-Militar”, visamos esboçar as características do projeto educacional brasileiro a partir do golpe de 1964, apresentando as características da legislação educacional vigente, e analisando a definição das bases legais que determinaram o funcionamento da Escola Estadual Josias Pinto no período. Ainda neste capítulo, analisamos as bases conceituais que subsidiaram a prática educativa da escola, com ênfase na influência pedagógica tecnicista, que, principalmente a partir da segunda metade da década de 1960, passou a ser predominante no país enquanto tendência pedagógica, que se fez presente na educação e influenciou sobremaneira a prática escolar dessa instituição de ensino.

O terceiro capítulo, denominado “A Escola Estadual Josias Pinto sob o projeto educacional do governo civil-militar”, versa sobre a trajetória histórica da escola, objeto de nosso trabalho, contextualizando-a em relação a sua localização no município de Nova Ponte-MG, abordando alguns aspectos de

ordem sócio econômico da cidade, as origens do povoamento e sua localização no âmbito do Estado de Minas Gerais.

No decorrer deste capítulo, abordaremos a escola sob o contexto histórico e sob as bases conceituais apresentando o resultado da investigação das fontes documentais, que nos permitiu compreender as finalidades do ensino e a ideia pedagógica presente na escola, observando assim, como o projeto educacional do governo civil-militar se materializou nessa instituição de ensino de primeiro grau.

Ao apresentar os resultados da investigação, procurou-se contribuir para a ampliação dos estudos no campo da História da Educação, sobretudo, em relação a compreensão da trajetória histórica da instituição de ensino e suas finalidades pedagógicas no contexto histórico delineado no recorte temporal dessa pesquisa.

## CAPÍTULO I

### O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970

O desafio de se conceber estudos em história da educação passa, sobretudo, pela concepção da história como ciência dos homens em sociedade, não relegada à mera descrição dos acontecimentos do passado, mas “como ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55).

Nessa perspectiva, partimos do estudo da Educação tomada como parte integrante de um projeto de modernidade e racionalidade liberal, que será analisado a partir do estudo da estrutura curricular, dos planos de ensino e dos conteúdos lecionados na Escola Estadual Josias Pinto na cidade de Nova Ponte – MG e como esta se inseriu no contexto das diretrizes preconizadas pela legislação vigente, analisando a incidência da pedagogia tecnicista nas finalidades pedagógicas presentes na prática escolar dessa instituição de ensino, pois “pesquisar uma instituição escolar é um das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira, pois as instituições escolares estão impregnadas de valores e ideias educacionais. As políticas educacionais deixam marcas nas escolas” (BUFFA, 2002, p. 25).

O objetivo deste capítulo reside na compreensão do contexto histórico brasileiro da criação e início das atividades da Escola Estadual Josias Pinto, com enfoque nos dez primeiros anos de seu funcionamento, dos anos de 1965 até 1975, período marcado por eventos preponderantes para compreendermos os rumos tomados na condução da política educacional do país.

O recorte histórico delineado nesta pesquisa é tomado a partir do início do funcionamento da escola sob a jurisdição do Estado de Minas Gerais e insere-se nos desdobramentos da chegada dos militares ao poder no Brasil.

No período do denominado Milagre Econômico, a política brasileira preconizada pelo Estado pautou-se de modo pontual sob a fundamentação da Teoria do Capital Humano, havendo a partir de então a busca pela tentativa de modernização da indústria, o que desencadeou uma crescente necessidade de mão de obra qualificada para o emergente mercado de trabalho no Brasil, impulsionando também o crescimento da população urbana.

Assim, a partir dessa premissa da necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, a educação passou a ocupar papel

fundamental para a qualificação desta mão de obra, destacando ainda a importância dos acordos de cooperação internacional com os Estados Unidos em que o Brasil passou a seguir e foram preponderantes para o direcionamento da política educacional nesse período e por consequência para a estruturação das instituições escolares nesse contexto.

### **1.1 O Governo Civil-Militar**

A partir da década de 1960 no Brasil, o contexto histórico foi marcado por profundas transformações e rupturas relacionadas à descontinuidade de projetos, de imposição e desconstrução de ideologias, delineado principalmente pela tomada do poder pelos militares que se erigiram ao controle político do país por meio de um golpe de Estado e instalação de um regime autoritário, que embora tenha sido realizado pela investida dos militares contou com apoio e participação de setores da sociedade civil representada pela burguesia nacional e setores elitistas e conservadores, daí podemos utilizar a denominação de governo civil-militar.

O regime derivado do golpe do 1º de abril sempre haverá de contar, ao longo da sua vigência, com a tutela militar; mas constitui um grave erro caracterizá-la tão somente como uma ditadura militar — se esta tutela é indiscutível, constituindo mesmo um de seus traços peculiares, é inegavelmente indiscutível que a ditadura instaurada no 1º de abril foi o regime político que melhor atendia os interesses do grande capital: por isto, deve ser entendido como uma forma de autocracia burguesa (na interpretação de Florestan Fernandes) ou, ainda, como ditadura do grande capital (conforme a análise de Octávio Ianni). O golpe não foi puramente um golpe militar, à moda de tantas quarteladas latino-americanas [...] — foi um golpe civil-militar e o regime dele derivado, com a instrumentalização das Forças Armadas pelo grande capital e pelo latifúndio, conferiu a solução que, para a crise do capitalismo no Brasil à época, interessava aos maiores empresários e banqueiros, aos latifundiários e às empresas estrangeiras (e seus agentes, ‘gringos’ e brasileiros) (NETTO, 2014, p.74).

A ruptura da continuidade do sistema político, ocorrida no Brasil em 1964, se situa após um breve período de democracia, que ocorreu com o fim do governo ditatorial de Getúlio Vargas em 1945, iniciando-se um período de relativa estabilidade política, sendo que saída de João Goulart do poder

encerrou um período de relativa estabilidade democrática, com o início de mais de duas décadas de ditadura civil-militar, em que houve alternância no poder entre generais que se tornaram presidentes da república nesse período, a partir de Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), seguido por Arthur da Costa e Silva (1967-1969), Ernesto Garrastazu Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979) e João Baptista Figueiredo (1979- 1985).

Como consequência da imposição de um governo ditatorial, várias transformações foram efetivadas, não somente do ponto de vista estrutural, mas também com vistas a afastar e eliminar os opositores desse regime, tendo, como consequência,

importantes articulações políticas para criar uma base institucional e dar aparência de legitimidade ao novo regime, ao mesmo tempo em que se iniciava o processo de perseguição aos membros mais ‘ameaçadores’ do antigo governo e à simpatizantes do Partido Comunista (NAPOLITANO, 1998, p. 14).

O golpe militar obteve êxito também devido ao apoio de setores da sociedade, em especial os mais conservadores, tais como grande parte do empresariado nacional, da grande imprensa, dos latifundiários, do setor conservador da Igreja Católica, além de governadores dos Estados da Guanabara, Minas Gerais e São Paulo, sobretudo, por representarem Estados de grande expressão econômica, política e populacional.

No entanto, também houve resistência de outros setores da sociedade frente ao golpe militar e ao regime de governo instaurado a partir de então, com destaque para a atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE), de artistas engajados na luta política e de partidos políticos opositores ao regime. Tal resistência levou o governo à edição de decretos, que foram denominados Atos Institucionais, que tinham como objetivo estabelecer, de forma absoluta, o poder dos militares, legalizando as ações políticas, criminalizando determinadas condutas não desejadas pelos detentores do poder, perseguindo os opositores e relativizando ou até mesmo extinguindo direitos dos cidadãos em nome da estabilidade do regime, com o discurso de que seria necessário para o “bem” do país<sup>1</sup>.

---

1 Foram ao todo 17 decretos emitidos durante os chamados “anos de chumbo”, funcionando como mecanismos de imposição das ações políticas dos militares, legitimando e legalizando o uso da força e a supressão das garantias e direitos individuais e coletivos.

Depreendemos que, em virtude da decretação dos atos institucionais e seus efeitos, que a forma adotada pelo regime de exceção de perseguição, prisão e morte de opositores<sup>2</sup>, significaria não somente ameaça à vida, do ponto de vista biológico, mas tinha um sentido mais importante para o fortalecimento do regime e enfraquecimento da resistência ao mesmo, através de várias ações demonstrativas do poder daqueles que estavam à frente do país a partir de então, corroborados tanto pelo apoio explícito dos setores da sociedade civil que apoiaram o golpe e, sobretudo, a manutenção do regime que se estabeleceu a partir de então, como também pelo silêncio e omissão da população mais pobre, sempre alijada da tomada de decisões importantes no país.

Os Atos Institucionais tinham como objetivo estruturar um sistema político-jurídico que respaldasse o poder dos militares, com vistas a conferir legalidade à suas efetivas ações sem depender do aval de nenhum outro poder constituído ou qualquer interferência de órgãos de fiscalização e controle externo como o Poder Judiciário e Legislativo ou entidades da sociedade civil.

O ápice da repressão estatal se deu com a edição do Ato Institucional nº 5, em 1968, sob o governo do Presidente Costa e Silva, em que foi decretada a proibição de manifestações de natureza política, além de proibir o *habeas corpus*<sup>3</sup> para crimes contra a segurança nacional.

Por este ato, foram conferidos ao Presidente da República poderes ilimitados do ponto de vista da ordem política e da segurança nacional, autorizando medidas impositivas, como o fechamento do Congresso Nacional e cassação de mandatos parlamentares.

2 Durante a ditadura militar no Brasil foram criados órgãos de governo com o intuito de garantir a ordem e os interesses do regime de exceção. Entre esses órgãos se destacaram o Departamentos de Ordem Política e Social (DOPS), Centro de Informações do Exército (CIE), Centros de Operação e Defesa Interna (CODI) e os Destacamentos de Operação Interna (DOI), conhecidos por DOI-CODI. Tais órgãos foram responsáveis pelos assassinatos e torturas dos opositores do sistema. Em 1979 foi promulgada a lei 6683/79, conhecida por “Lei da Anistia”, em que se concedeu anistia aos exilados políticos, presos por crimes contra o regime, mas também para aqueles que cometiam crimes em nome da defesa do regime ditatorial, como tortura e homicídios.

3 O *Habeas Corpus* é uma medida que visa proteger o direito de ir e vir. É concedido sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder. Com o recrudescimento do regime de exceção pelo AI 5, o Judiciário não poderia conceder a liberdade aqueles acusados de crime contra segurança nacional, crimes estes que eram tipificados como dessa natureza pelo próprio governo, ou seja, de acordo com o acusado que se desejava prender e processar.

Em suma, outorgava-se ao mandatário máximo do país poderes plenos e ilimitados para perseguir e reprimir a oposição, violando garantias individuais e coletivas dos cidadãos, restringindo direitos humanos, destacando assim o exercício pleno do poder de vida e morte que o Estado acreditava possuir sobre seus cidadãos e expondo sobremaneira que a política de cometimento de excessos do governo para manter-se no poder seria o *modus operandi* na condução do país a partir de então.

A esse respeito, acerca do uso da violência para consolidação de um regime político e de um governo ilegítimo, do ponto de vista do voto democrático popular, observamos o uso de instrumentos políticos e jurídicos, a exemplo da edição dos atos institucionais, para legitimar ações de violência exercidas pela força repressiva do Estado contra aqueles que se propunham a questionar ou enfrentar o regime ditatorial.

A partir do recrudescimento do regime de exceção, inicia-se no país um sistema de governo baseado no binômio vigiar e punir, exatamente sob uma lógica de discurso pautada na existência de um inimigo comunista e na necessidade de conformação do país e toda a sociedade ao disposto na opção capitalista, opção esta que se utilizou da repressão, mas que também necessitava de outros dispositivos jurídicos e de convencimento para se alcançar o controle dessa população com vistas à consolidação do regime também no âmbito ideológico.

O Brasil já iniciara após a segunda guerra mundial um processo de transformações na economia relativa à substituição de importações, processo este que foi fundamental no governo militar e que levou a um processo de industrialização, que num primeiro instante produziu relevante crescimento econômico, mas ao mesmo tempo acabou trazendo ao país a incorporação da ideia de um modo de vida padronizado à semelhança daquela existente nos países mais desenvolvidos do ponto de vista capitalista a exemplo dos Estados Unidos da América.

A opção do governo brasileiro por um modelo de Estado focado no desenvolvimentismo seguiu as diretrizes de um capitalismo de Estado que visava, não somente o desenvolvimento econômico, mas, sobretudo, um projeto de consolidação do regime ditatorial, com vistas ao fortalecimento desse Estado, maximizando seu poder e sua presença.

O Estado é desenvolvimentista quando estabelece como princípio de legitimidade sua capacidade de promover e manter o desenvolvimento, entendendo-se por desenvolvimento a combinação de taxas de crescimento econômico altas e constantes e transformação estrutural dos sistemas econômico, tanto internamente quanto em suas relações com a economia internacional. (CASTELLS, 1999, p. 242).

Seguindo as diretrizes desenvolvimentistas, o governo civil-militar focou em medidas para incentivar a abertura da economia brasileira ao capital externo, com mudanças no sistema de câmbio, modernização do setor público, ligando-o ao comércio exterior e ampliação da relação e integração com o sistema financeiro internacional.

O golpe de 64 levou os militares ao domínio do Estado Brasileiro que naquele momento representavam principalmente os interesses da burguesia associada ao capital estrangeiro, mas que encampavam também interesses da burguesia nacionalista e de amplos setores da classe média brasileira. Iniciava-se uma fase política de enorme centralismo político sob os militares que ocasionaria profundas mudanças na base econômica, na vida social e política e na educação do país (GATTI JUNIOR, 2010, p. 49).

Foram buscados meios de incentivo à inserção do país no comércio e nas transações internacionais, fazendo assim com que ocorresse a inserção da economia brasileira na rota do capital internacional das grandes potências.

Foi realizada a negociação da astronômica dívida externa brasileira através da aprovação da Lei 4.390/64, que há muito tempo era desejado pelas empresas multinacionais, retirando assim um entrave até então existente para o ingresso de capitais estrangeiros no país, através da flexibilização tarifária promovida Lei de Remessa de Lucros,

No que diz respeito à modificação e promulgação de leis, trazemos a lume, sem adentrar no seu estudo específico, como estas foram preponderantes para o governo em diversos setores do país, demonstrando a preocupação em atender os anseios de setores cujo apoio e articulações foram fundamentais para que o golpe alcançasse o êxito pretendido.

Nessa seara legislativa, cuidou o governo civil-militar de modificar o arcabouço jurídico normativo vigente no Brasil, trazendo ao ordenamento jurídico pátrio uma legislação que atendesse aos planos almejados de modernizar o Estado brasileiro à vista do sistema capitalista internacional.

Reformas do sistema financeiro e da administração do Estado, também foram empreendidas, culminando na criação de órgãos e instituições, como o Banco Central do Brasil (BC) e o Conselho Monetário Nacional (CMN), ambos criados através da Lei 4595/64.

Em relação à legislação trabalhista, houve mudanças que levaram a flexibilização dos direitos dos trabalhadores mediante a Lei 5.107/66, que pôs fim à estabilidade por tempo de serviço dos trabalhadores do setor privado, com a consequente criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). O FGTS além da preservação de um fundo de reserva para os trabalhadores também fomentou o fundo do Banco Nacional de Habitação (BNH), criado pela Lei nº 4.380/64, que tinha por objetivo promover o financiamento de moradias.

Houve ainda a promulgação da isenção do imposto sobre as exportações de produtos industrializados consubstanciada na Lei 4.502/64; pela Lei 4.663/65 houve isenção do imposto de renda sobre os lucros das exportações; o Decreto Lei nº 37/66 que autorizava a devolução dos impostos de importação incidentes sobre matérias-primas e componentes importados, que tivessem sido utilizados em produtos exportados e ainda a lei de isenção do Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICM) sobre as exportações de produtos manufaturados, que foi inserida através de emenda a Constituição Federal de 1967.

As alterações legislativas pautaram-se nas regras de desenvolvimentismo que o Estado brasileiro se propôs a seguir, portanto, observamos uma concepção de Estado pautada sob as regras do liberalismo econômico. Assim, embora proponha e promulgue leis, o governo não devia, nessa perspectiva liberal, promover alterações que pudessem interferir negativamente nas regras de mercado, mas somente fazer com que fossem propícias as condições para que esse mercado se conduzisse de modo livre e autônomo, uma vez que “a economia é um jogo e a instituição jurídica que emoldura a economia deve ser pensada na regra do jogo” (FOUCAULT, 2008, p. 238). Nesse contexto,

entre 1964 e 1966, a nova administração demonstrou firme determinação de implementar modificações na área monetária e fiscal. Mas a contenção dos salários reais representava uma ação tanto do lado da demanda agregada quanto dos custos

das empresas e a política econômica como um todo revelava um diagnóstico do processo inflacionário bem menos simplista do que uma explicação baseada exclusivamente em fatores de pressão de demanda. Ou seja, a política gradualista implementada a partir de 1964, ainda que centrada na contenção da demanda (e, em particular dos salários e do déficit público), certamente identificava também, fatores de inflação de custos e uma maior necessidade de realismo de preços e tarifas (LAGO, 1990, p. 234).

Desde a ascensão ilegítima ao poder em 1964, a equipe econômica do governo, representada principalmente pela figura dos ministros Roberto Campos, Otávio Gouveia de Bulhões, Antônio Delfim Netto e Mário Henrique Simonsen, mas que era também formada por técnicos, burocratas e outros políticos, diagnosticou, atendendo a seus interesses e objetivos, os problemas estruturais do país nos mais diversos setores.

Consolidou-se a ideia de que havia a necessidade de um regime que contemplasse as transformações consideradas necessárias para a modernização do país, sendo declarado por defensores do regime que nesse “contexto histórico, um certo grau de autoritarismo parece inevitável na fase final de modernização, isto é, na transição para a sociedade industrial” (CAMPOS, 1974, p. 224).

Assim, medidas foram tomadas para que os setores do país considerados deficientes pudessem se desenvolver dentro de uma política que, atendendo a proposta de modernidade liberal, seguisse como sinônimo de desenvolvimento econômico e social do país com vistas à produtividade dentro do sistema capitalista, pois “os caminhos específicos do aumento da produtividade definem a estrutura e a dinâmica de um determinado sistema econômico” (CASTELLS, 1999, p. 120).

## **1.2 O Contexto Político-econômico: O Milagre Econômico**

A tentativa de consolidação do regime civil-militar passou por medidas de ajuste da economia e das políticas de investimento em vários setores do país, assim conforme Lago (1990), a partir de 1967 até 1973 ocorre o denominado Milagre Econômico, em que o regime civil-militar atinge seu auge, tanto do ponto de vista da repressão com a edição dos atos institucionais, em especial o Ato Institucional nº 5, como da entrada em vigor efetiva dos acordos

de cooperação internacional, com destaque na área de educação o convênio de cooperação entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), denominado por acordo MEC-USAID, em que houve a entrada de recursos financeiros estrangeiros, com o escopo de financiar os interesses capitalistas internacionais, em especial os norte americanos, para investimentos no Brasil e dessa forma também promover a sustentação econômica e ideológica do regime ditatorial.

Se desde que assumiu o poder, o governo civil-militar buscou a abertura do país ao mercado externo e no âmbito do mercado interno a preocupação com o crescimento da economia foi preponderante, a partir de 1967, em diversos setores do país, as mudanças ocorridas foram orientadas a atender um projeto de modernização que visava, sobretudo, imprimir as bases do denominado “Milagre Econômico”, expressão cunhada para se referir

aos sete anos de 1967 a 1973, em que Delfim Netto permaneceu ministro da Fazenda, e podem ser examinados como um único período, em que prevaleceu um novo diagnóstico dos problemas econômicos do Brasil, e no qual o país alcançou taxas médias de crescimento econômico sem precedentes (LAGO, 1990, p. 233).

O Milagre Econômico Brasileiro consolida a ideia de submissão dos Estados latino-americanos acerca da liderança capitalista estadunidense na imposição de políticas em todos os âmbitos da vida social e econômica do país trazendo, sobretudo, a configuração do intervencionismo estatal nas mais diversas áreas, com vistas ao controle da população e à busca pela modernização do país.

A nova equipe que assumiu em 1967, chegou ao governo durante uma crise de estabilização promovida pelo governo anterior [...]. A nova equipe econômica, que em boa parte tinha ‘origens acadêmicas’, dificilmente poderia negar os progressos alcançados em várias frentes. O novo governo logo anunciaría uma estratégia bastante semelhante à do governo anterior: a busca do crescimento econômico promovido por aumento dos investimentos em setores diversificados; uma diminuição do papel do setor público e um estímulo a um maior crescimento do setor privado; incentivos a expansão do comércio exterior e, finalmente uma elevada prioridade para o aumento da oferta de empregos e outros objetivos sociais. Esses objetivos claramente não tinham sido alcançados no governo Castelo Branco e essa constatação levou a um novo diagnóstico e, em

particular, das causas da inflação remanescente (LAGO, 1990, p. 234-235).

A ideia de modernização do Estado nesse contexto histórico coincide, no caso brasileiro, com a imposição ideológica de um regime ditatorial, e “não só coincidem como reforçam o intervencionismo do Estado, no interior de diferentes formações sociais latino-americanas, como legitimam a ação imperialista” (FRIGOTTO, 2010, p. 142).

As diretrizes que foram levadas a termo pelo Estado brasileiro no contexto do Milagre Econômico implicavam em alcance de metas em setores da economia do planejamento, da área social, da área de educação, de infraestrutura, enfim, voltados a atender planos e objetivos estabelecidos para se atingir o projeto de modernização capitalista no qual o país se inseriu através do intervencionismo estatal.

Logo, foi possível observar dentro das metas traçadas pelos responsáveis pela condução do Estado brasileiro nesse período, que se tratava de um projeto baseado prioritariamente no investimento estrangeiro, abertura de mercado para empresas multinacionais e endividamento oriundo de tomada de crédito junto a bancos e órgãos de financiamento e controle.

Um maior estímulo à demanda foi dado já à partir de 1967, através de políticas monetárias, creditícia e fiscal mais ‘flexíveis’, que se tornariam, nos anos seguintes, gradualmente expansionistas. Foi particularmente notável a expansão do crédito, e especialmente do crédito ao consumidor e a agricultura [...]. Destinaram-se também significativos recursos para a construção de residências e aquisição de moradias através do Sistema Financeiro de Habitação-SFH. Criaram-se subsídios adicionais, facilidades creditícias e reduziram-se os entraves burocráticos para aumentar as exportações e diversificar mercados principalmente de produtos manufaturados que também foram muito beneficiadas pela adoção do regime de minidesvalorizações cambiais a partir de 1968. Criava-se assim, também, um clima favorável para o investimento estrangeiro e para um acesso mais fácil do país a empréstimos externos (LAGO, 1990, p.237).

As empresas privadas brasileiras e multinacionais passaram então a se dedicar às atividades de produção diferenciadas e bem definidas. Enquanto as empresas nacionais passaram a produzir basicamente máquinas com o emprego de baixa tecnologia, pagamento de baixos salários aos trabalhadores e intensa exploração de mão-de-obra, as empresas multinacionais foram

incentivadas a permanecerem e se instalarem no país, se ocupando de produção de alto valor agregado com emprego de alta tecnologia, utilizando de menor número de trabalhadores, mas com exigência de capacidade de força de trabalho mais especializada, ou seja, quanto aos trabalhadores, estes necessitavam ser cada vez mais produtivos e qualificados, sendo que para alcançar esse escopo a educação assume papel primordial para adequação dessa mão de obra aos preceitos do liberalismo econômico que se expandia no país conforme a política de Estado implantada pelo governo.

No entanto, a busca pelo crescimento econômico também resultou no crescimento da concentração de renda, diminuindo o valor real do salário mínimo, que por consequência refletia na desvalorização dos salários dos trabalhadores, além de que cada vez mais havia o aumento da constante vigilância e consequente punição por parte do Governo em relação a toda e qualquer manifestação reivindicatória dos trabalhadores e sindicatos acerca de melhorias salariais, bem como melhores condições de trabalho, manutenção e obtenção de direitos.

O discurso do governo civil-militar centrava-se na necessidade de aumentar a renda para posteriormente distribuí-la, sendo que primeira diretriz acabou por ser alcançada devido à política de desonerações e incentivos fiscais a setores econômicos a que apoiavam o regime, no entanto acabou por provocar a diminuição do poder de compra dos trabalhadores devido ao arrocho salarial nas décadas de 1960 e 1970.

**Figura 1:** Gráfico do valor do salário mínimo no Brasil partir da década de 1960

Redução do valor real do salário mínimo no período da Ditadura Militar

(Valores atualizados em reais)



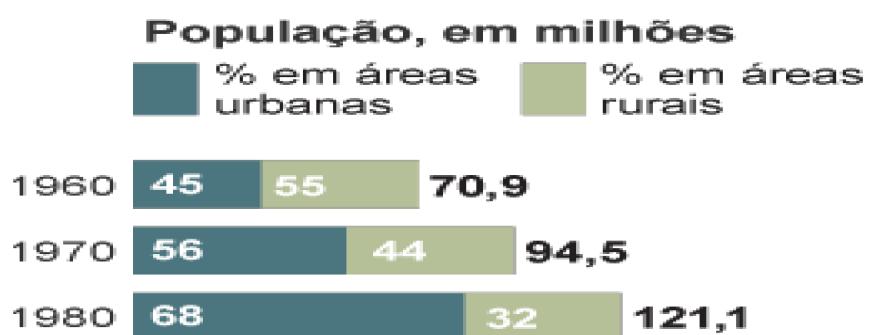
**Fonte:** DIEESE (2012)

Outro fator preponderante em relação a esse período decorre do processo de industrialização, que era analisado como sinônimo da ideia de desenvolvimento do capitalismo de Estado no país, mas que trouxe consequências de ordem social, cultural e econômica para a população em geral, sobretudo em relação à aceleração do crescimento do êxodo rural, havendo uma ideia de valorização da população urbana em detrimento da população rural.

Nesse sentido, aliada à necessidade de mão de obra nas cidades, houve a proliferação do discurso de que a vida urbana seria aquela desejável aos planos desenvolvimentistas, e assim em decorrência das mudanças empreendidas pelo governo brasileiro no fomento dessa ideia destaca-se o movimento de migração de um país que até então era predominantemente rural, mas que em virtude da incorporação de novos hábitos de vida urbana, a vida no campo passou a ser relacionada como um conceito arcaico, ocasionando então a mudança de milhões de pessoas para o âmbito urbano.

Assim, ao destacarmos que o projeto de modernização desejado pelo governo estava em consonância com o discurso de valorização da vida urbana em detrimento da vida rural, o mesmo se mostra antagônico, pois nesse período o país ainda possuía uma população predominantemente rural, mas ao fim do período do Milagre Econômico já podemos observar o crescimento da população urbana, assim como todos os problemas trazidos pela mesma à vida na cidade.

**Figura 2:** Gráfico do Crescimento da População Urbana e Rural no Brasil a partir da década de 1960.



**Fonte:** IBGE (2015)

Esse êxodo rural aliado à ideia de modernização através da industrialização, que aumentou sobremaneira a população das cidades, influenciou a condução da implantação das políticas educacionais durante o regime civil-militar, pois se tornou necessário o atendimento da escola a um número expressivo de pessoas que se instalavam na cidade e necessitavam ser inseridas nesta lógica do capital, com vistas à produtividade industrial que representava a modernização e o desenvolvimento.

A necessidade de mão de obra mais especializada para ser fornecida ao mercado que se expandia obrigou o governo a adotar estratégias de investimento na especialização da população trabalhadora, pois além da população urbana desqualificada tecnicamente, havia também a crescente população oriunda da zona rural que era uma população sem condições mínimas de ser agregada a este projeto de expansão da atividade produtiva.

O mundo do trabalho considerado desenvolvido facilmente foi identificado, ainda que nem sempre fosse verdadeiro, com o mundo urbano. Possivelmente, essa história não seria a mesma se não estivesse inserida no mesmo contexto que gerou a explosão demográfica das grandes cidades. No transcorrer de todo o século XX, a escolarização foi interpretada ora como instrumento adequado para fixar o homem no campo e, com isso, conter índices crescentes de empobrecimento das cidades, ora como instrumento adaptativo ideal para transformar mentalidades arcaicas e rurais em mentalidades citadinas (FREITAS, 2009, p. 26-27).

Apesar do breve sucesso da economia brasileira, que alcançou taxas favoráveis em curto espaço de tempo, a vinculação a um projeto de internacionalização da economia também elevou consideravelmente os problemas já presentes na cidade, como falta de infraestrutura, com destaque para o fornecimento e tratamento de água e esgoto, déficit de moradias como consequência principal do aumento da população nas cidades, além da sujeição deste projeto às crises cíclicas do sistema capitalista.

Entre as crises do capitalismo pelas quais passou o Estado brasileiro sob o governo civil-militar, destaca-se a crise da matriz energética que aliada aos problemas estruturais do país, foi relevante para que os efeitos do Milagre Econômico não perdurassem por tempo significativo e, sobretudo, não atingissem os objetivos desejados pelo governo, fazendo com que o declínio

desta fase da economia brasileira coincidisse, não por acaso, com a crise mundial do petróleo.

Em meados da década de 1970, os EUA e o mundo capitalista foram sacudidos por uma grande crise econômica, exemplificada pela crise do petróleo em 1973-74. Essa motivou uma reestruturação drástica do sistema capitalista em escala global e, sem dúvida, induziu um novo modelo de acumulação, em descontinuidade histórica com o capitalismo pós-Segunda Guerra Mundial (CASTELLS, 1999, p. 97).

A crise do petróleo, que foi assentada no aumento estratosférico do preço do barril de petróleo em escala mundial devido às regras impostas pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), atingiu de maneira imediata os países mais ricos e de maneira mediata os mais pobres que estavam sob sua dependência.

Destaca-se ainda que além dos problemas oriundos da questão do petróleo, outro fator preponderante da crise “foi a da inabilidade do setor público para continuar a expansão de seus mercados, e, dessa forma, a geração de empregos sem aumentar os impostos sobre o capital nem alimentar a inflação, mediante a oferta adicional de dinheiro e o endividamento público” (CASTELLS, 1999, p. 136).

Dessa forma, tal crise, quando relacionada ao Brasil, deve ser analisada à luz da lógica capitalista de sua constante reinvenção e exploração dos recursos diversos dos países pobres pelos mais ricos, em que sempre há uma maior exploração dos países com menor grau de desenvolvimento econômico quando ocorrem as crises porque passa o sistema capitalista de produção.

Isso se deve ao fato da dependência econômica aos países desenvolvidos, principalmente aos Estados Unidos, demonstrando que a chamada crise de energia escancarou as deficiências desse sistema baseado na dependência externa, observando-se assim que a exploração dos países subdesenvolvidos pelas grandes potências econômicas tornava estes sempre sujeitos propensos a crises que se desenvolveriam para todas as áreas<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Criada em 1960, a OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) composta por Arábia Saudita, Kuwait, Irã, Iraque e Venezuela, tinha a finalidade de defender os interesses dos principais produtores de petróleo do mundo. Numa reunião em outubro de 1973, os países membros, detentores da grande maioria de toda a produção mundial de petróleo, resolveram, aumentar o preço de modo significativo, bem como estabelecer uma diminuição na produção. O uso do petróleo pela primeira vez inseria-se como instrumento de pressão política contra os países do ocidente. A falta do petróleo em várias partes do mundo causou imensos danos na

As diretrizes do Milagre Econômico demonstravam consonância com os mandamentos da influência externa na condução da política governamental do regime civil-militar, pois nesse período vislumbramos “uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo é a exacerbação da concentração da renda e da centralização do capital” (FRIGOTTO, 2010, p. 38).

O principal objetivo almejado pelo governo civil-militar era o alcance do desenvolvimento econômico com a segurança institucional de manutenção do regime, pois a adoção do modelo econômico-associado dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia” (SAVIANI, 2013, p. 367).

A sujeição aos diagnósticos externos, realizados através das agências norte-americanas, com destaque para a área da educação, assim como o seguimento dos prognósticos delineados pelas mesmas para resolução dos problemas apontados, foram preponderantes nesse período da história brasileira, sobretudo no planejamento da política de Estado a ser implementada nos setores estratégicos do país.

### **1.3 A Teoria do Capital Humano: O *homo economicus***

A Teoria do Capital Humano foi incorporada como base de sustentação das políticas de Estado nesse período, e no âmbito da educação foi aliada às prescrições contidas nos acordos de cooperação internacional entre o Brasil e os Estados Unidos<sup>5</sup>.

---

economia, e em países como o Brasil, a economia sofreu consideráveis abalos, como verificamos ao discorrer sobre o insucesso do Milagre Econômico brasileiro em que, dentre outros motivos, a escassez do petróleo foi fundamental para esse fracasso.

5 Historicamente a partir do século XVIII já havia teorias que tratavam da importância da formação humana através do conhecimento para valorização do trabalho e investimento individual, sendo estes fatores que possibilitariam melhorias nas condições de vida dos indivíduos, que cada vez mais estariam em consonância com os anseios capitalistas de acumulação de riquezas. Vislumbramos assim, a consolidação cada vez mais efetiva do capitalismo e os primórdios de uma administração estatal pautada no liberalismo, como embasamento teórico-político das relações sócio econômicas.

Para a compreensão das relações existentes entre fatores econômicos e fatores políticos, especialmente no momento histórico recortado neste estudo, é necessário o entendimento acerca da concepção da Teoria do Capital Humano e suas implicações nos mecanismos de gestão educacional do governo adotadas pelo regime civil-militar no Brasil, que acabou por se consolidar como um Estado intervencionista, sob os ditames do liberalismo e do desenvolvimentismo econômico almejados no país.

O intervencionismo do Estado, neste contexto, não se apresenta como uma escolha, mas como uma imposição histórica das novas formas de sociabilidade do capital. Neste contexto é que são produzidas as teorias e/ou ideologias desenvolvimentistas dentro das quais a teoria do capital humano é uma especificidade no campo educacional. Trata-se de teorias que são produzidas no bojo dos mecanismos de recomposição do imperialismo capitalista, tendo como país líder os Estados Unidos (FRIGOTTO, 2010, p. 32).

O fim da segunda guerra mundial (1938-1945) trouxe consequências na configuração geopolítica e econômica do planeta, pois,

enseja-se um novo ciclo, causa e efeito de uma nova geografia política, a da ‘guerra fria’, que no bojo de inúmeros debates intelectuais era concebido ou imaginado como se fosse um ciclo favorável à ‘troca de fase histórica’, o que metaforicamente queria dizer deixar o passado para trás. Especialmente nos países pobres do ocidente, no transcorrer das décadas de 1950 e 1960, trocar de fase histórica passou a significar a busca por coordenadas analíticas e políticas destinadas a retirar esses países da condição de subdesenvolvimento, o que muitas vezes foi interpretado como opção por um dos polos da dicotomia Washington/Moscou, (FREITAS, 2009, p. 23).

Verificamos nesse contexto histórico o surgimento também de teorias econômicas que buscavam se consolidar como aquelas que seriam fundamentais para o reerguimento da economia dos países atingidos pela guerra, mas também àqueles que iriam ser cooptados pelas grandes potências mundiais para adequação ao sistema econômico social e político desejado, como o pensamento da Escola Austríaca e do pensamento da Escola de Chicago, nos Estados Unidos da América.

O pensamento da escola austríaca estava relacionada aos postulados inerentes a proteção da independência e autogestão do mercado, defesa das

liberdades individuais em relação a livre iniciativa e sobretudo, da não intervenção governamental na economia com contundente crítica ao Capitalismo de Estado, sendo contrários a qualquer modo de intervenção estatal e proteção irrestrita à propriedade privada.

Em contraposição a esta escola austríaca de pensamento econômico, temos a Escola de Chicago que

surgiu na década de 1950, aludindo às ideias de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito dessa mesma universidade. Por outro lado, o termo remete também a um grupo de economistas que, a partir do início dos anos 1960, influenciados por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, além de servir de arauto à defesa do livre mercado, refutava e rejeitava os princípios da doutrina keynesiana. Um dos principais desenvolvimentos teóricos da Escola de Chicago, particularmente pela influência dos trabalhos de Schultz e de Stigler, consiste na Teoria do Capital Humano (GADELHA, 2009, p. 174).

A partir do pensamento econômico dessa Escola o indivíduo é considerado sempre em associação com seu trabalho, ou seja, a partir de sua capacidade produtiva no sistema capitalista, numa relação de custo benefício e possibilidades de ganho.

Através da Escola de Chicago, foi desenvolvida a Teoria do Capital Humano a partir dos estudos coordenados por Theodore W. Schultz, em que o mesmo coloca a educação e o conhecimento como forma de capital através da valoração do fator humano<sup>6</sup>.

Sob este viés, o trabalho passa a ter a função primordial de agregar valor econômico ao indivíduo, pois “sob a perspectiva dos economistas da

<sup>6</sup> Theodore Schultz foi agraciado em 1979, juntamente com William Arthur Lewis, pela pesquisa pioneira sobre desenvolvimento econômico com considerações sobre os problemas dos países em desenvolvimento. O prêmio Nobel, instituído pelo sueco Alfred Nobel em 1895, é um conjunto de prêmios internacionais anuais concedidos, em várias categorias por comitês suecos e noruegueses, em reconhecimento aos avanços culturais ou científicos. O Prêmio Nobel da Paz é entregue em Oslo, na Noruega, enquanto os outros prêmios são concedidos em Estocolmo, na Suécia. Trata-se de prêmio amplamente considerado como o mais prestigioso disponível nos campos da literatura, medicina, física, química e paz.

Escola de Chicago, já não faria muito sentido pensar o indivíduo e o capital como exteriores um ao outro" (GADELHA, 2009, p. 176).

A partir de então, a relação existente entre educação e renda passa a ser considerada como ponto primordial para o desenvolvimento dos países, mas também como oportunidade de autogestão dos indivíduos sob a ideia de sucesso pelo trabalho e pela renda preconizada pelo trabalho, em que "todo indivíduo é um capitalista em potencial, bastando para tanto desenvolver suas capacidades individuais, especializando-se e transformando-se em trabalhador potenciado" (ARAPIRACA, 1982, p. 12).

Tal teoria é desenvolvida no período da denominada reconstrução, em que há uma preocupação e uma necessidade emergente de reorganização dos países envolvidos direta ou indiretamente no conflito armado em todos os setores, principalmente em relação à economia, criação de novas fontes de renda, exploração de recursos e geração de empregos, setores estes que sofreram consideráveis impactos em virtude das consequências geradas pela guerra.

Theodore Schultz centra sua análise no papel da formação do individuo como possibilidade de produção de renda e melhores ganhos dentro do sistema capitalista.

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja em parte substancial, um produto do investimento deliberado que tem se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença (SCHULTZ, 1973, p. 31).

O cerne da Teoria do Capital Humano está na ideia de que é o investimento na educação para a formação pessoal aumentaria a qualidade e a produtividade dos trabalhadores sob o sistema capitalista de produção, e em consequência possibilitaria o desenvolvimento de todo o corpo da população de uma nação. Esse conceito

despontou como um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas de valor econômico. Tais capacidades foram representadas como se fossem produto de um investimento prévio realizado pelo indivíduo, pela família ou pela sociedade. De acordo com Schultz, todas capacidades úteis dos habitantes, sejam elas herdadas ou adquiridas, conformam o capital humano de uma população, embora para efeito do cálculo econômico sejam as adquiridas “as que mais interessam” (FREITAS, 2009, p. 274).

As análises da Escola de Chicago acerca da economia e do trabalho traz o mercado como ponto principal de regulação social, e é nessa perspectiva que o investimento em educação é pensado e efetivado sob essa teoria.

Em virtude da “divisão” a que o planeta foi submetido após o término da guerra, houve o surgimento da dicotomia entre o capitalismo norte americano e o socialismo soviético, em que o Brasil, através de seus sucessivos governos a partir da década de 40 e com mais ênfase a partir do golpe de 1964, optou pelo modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que, com os militares no poder, rechaçou o modelo adverso, inclusive passando a tratar a ideologia socialista como ameaça à soberania do país, seguindo então os ditames norte americanos idealizados para o país.

Formulada no bojo das teorias do desenvolvimentismo nos centros mais avançados do capitalismo monopolista, a ‘teoria do capital humano’ disseminou-se, sendo rapidamente absorvida pelos países do ‘terceiro mundo’. No Brasil e, mais amplamente, na América Latina, fez escola. É no final da década de 60 que os programas de pós-graduação em educação e as faculdades de educação introduzem em seus currículos a disciplina Economia da Educação (FRIGOTTO, 2010, p. 19-21).

Embora seja uma teoria surgida nos Estados Unidos, sua disseminação junto aos demais países do planeta ocorreu de forma rápida e foi aos poucos se adequando à realidade dos mesmos, sobretudo em alguns países, que apesar de não ter participado diretamente da segunda guerra mundial, com grandes dispêndios de recursos materiais e humanos, já possuíam um histórico de subdesenvolvimento e atraso educacional oriundo de longos anos de colonização e expropriação, em especial aqueles países da América Latina, como o Brasil, pois “a circulação da teoria do capital humano facilitou a disseminação de ideias que se batiam pelo aumento da renda nacional e

facilitou também a ‘exportação de um modelo’ supostamente aplicável às nações que visavam mudar sua condição econômica” (FREITAS, 2009, p. 277).

Discorre Frigotto (2010) acerca do caráter antagônico da proposta trazida pela Teoria do Capital Humano e o contexto histórico de seu surgimento:

o que é intrigante na teoria do capital humano, que postula uma ligação linear entre desenvolvimento e superação da desigualdade social, mediante a qualificação, porque levaria a uma produtividade crescente- é o fato dela surgir quando observamos historicamente uma reorganização do imperialismo, uma exacerbção do processo de concentração e centralização do capital, uma crescente incorporação do progresso técnico da produção, arma de competição intercapitalista, e uma consequentemente desqualificação do trabalho, criação de um corpo coletivo de trabalho e ao anúncio da fase áurea do desemprego e subemprego no mundo (FRIGOTTO, 2010, p. 30).

Temos então a demonstração do caráter transnacional e globalizante dessa teoria, que serviu fundamentalmente para alicerçar as transformações na educação dos países subdesenvolvidos, como o Brasil, no que diz respeito à incorporação do liberalismo norte-americano, que demonstrava a capacidade de influenciar na política dos diversos países que estavam sob a influência cultural e econômica dos Estados Unidos, principalmente em relação a essa opção pelo sistema capitalista de produção e tentativa de incorporação dos valores de vida norte americanos baseados no livre mercado e no consumo. Tais transformações também eram fundamentais para afastar as possibilidades desses países periféricos serem afetados por outras ideologias, principalmente porque do “outro lado” encontrava-se a influência soviética, de cunho socialista.

Essa tendência de expansão dos ideários capitalistas aos países periféricos, se efetiva justamente sob o comando dos Estados Unidos, explicitando sua posição de liderança no planeta, através, sobretudo, da imposição das denominadas teorias desenvolvimentistas da qual a teoria do capital humano, conforme já exposto, é uma delas, pelo que

o alastramento, às vezes até mesmo precoce, da teoria em países subdesenvolvidos, igualmente parece estar fortemente associado ao papel dos Estados Unidos como organizadores e líderes do sistema imperialista mundial, após a segunda guerra mundial. O surgimento das teorias do desenvolvimento, mais

especificamente da ideologia desenvolvimentista, não pode ser separado do contexto político do pós segunda guerra mundial, onde surgem os Estados Unidos e União Soviética como dois polos antagônicos que disputam a liderança internacional. O desenvolvimento passa a se constituir na ideia motriz, encabeçada pelos Estados Unidos como mecanismo de recompor e rearticular a hegemonia imperialista (FRIGOTTO, 2010, p. 141).

No cerne da consideração a respeito da racionalidade liberal presente na economia, tem-se que o mercado vem a se tornar um mecanismo de controle da população, surgindo sob este prisma o denominado *homo economicus*, em que o indivíduo deve responder positivamente às tecnologias liberais do mercado, tornando-se agente de si mesmo, um empreendedor de si, sendo sobremaneira responsável por seu sucesso perante essa sociedade de mercado, mas sendo igualmente responsabilizado e punido por seu eventual fracasso.

Ocorreram então mudanças conceituais que colocaram o mercado como fundamental para as bases do liberalismo baseado no fator humano, pois nessa perspectiva a ideia de *homo economicus* se atualiza, passando a agregar de uma só vez o fator de capital e renda em si próprio, pois

decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma ‘máquina’. E por outro lado é uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários; como eles dizem: um fluxo de salários (GADELHA, 2009, p. 148).

A partir da constituição do *homo economicus*, podemos compreender como o liberalismo impõe que o homem se torne agente de si mesmo, assumindo valores e reunindo condições de autogoverno com vistas a agregar capital humano que o torne empreendedor de si. Portanto, é relevante a ideia também de que as escolhas feitas pelos indivíduos como reflexo desse autogoverno e da liberdade de escolha daquilo que almejam como seu papel na sociedade em que vivem, os leva a responsabilizarem a si mesmos por estas escolhas, assim

o princípio do capital humano faz do conhecimento um bem agregado ao sujeito trabalhador. O problema é que, levada a teoria do capital humano às últimas consequências, a pobreza

e os chamados fracassos pessoais e familiares recaem como culpa sobre os próprios indivíduos. Desponta a percepção de que os indivíduos não fizeram por merecer situação melhor do que aquela que têm ou que não souberam fazer as escolhas profissionais adequadas (FREITAS, 2009, p. 275).

A ideia de *homo economicus* no liberalismo está centrada na utilização do indivíduo enquanto sujeito a ser útil para toda uma estrutura econômica social pensada e elaborada para ele e não por ele, para constitui-lo enquanto agente econômico, destituído de suas características e ambiguidades não úteis ao mercado.

Nesse entendimento,

o *homo economicus* é, pois, o produto do sistema social capitalista. Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas essas características, humanas que dificultam o funcionamento desse sistema, (reflexão, ética, etc) são indesejáveis e tidas como não científicas (FRIGOTTO, 2010, p. 70).

Nessa transformação do indivíduo, enquanto parte do sistema capitalista, o processo educacional será pensado como fundamental a adequar a população ao projeto liberal que se deseja impor na sociedade, trazendo, sobretudo, a produção de um sujeito apto a fazer parte de um modelo de gestão populacional que busca atender os ditames econômicos e, ao mesmo tempo, passível de ser controlado, “já que é pela mediação de processos educacionais, realizados na escola, por meio de práticas discursivas e não discursivas que a subjetividade, tanto individual quanto social será produzida e governada” (RESENDE, 2015, p. 306).

A ação estatal, no que tange à educação, relaciona a mesma às imposições do mercado e introduz políticas educacionais voltadas a essa relação desejada de custo e benefício, transformando o indivíduo em sujeito que representa ao mesmo tempo a noção de trabalho e de renda, impondo assim as diretrizes da aplicação do denominado capital humano, em que o *homo economicus*, como agente econômico de si mesmo insere-se nessa ordem liberal, pois

chega-se à ideia de que a fonte de sua renda, de sua remuneração, atrela-se ao capital que, por sua vez será

designado *capital humano*, pela impossível dissociação entre o indivíduo e a própria renda da qual ele é portador. A implicação direta do *capital humano* para a educação, aqui articulada aos processos de uma sociedade empresarial em que a concorrência é motriz, está ligada aos investimentos educacionais, à formação do que Foucault chama de *competência-máquina* relacionada à produção da renda e que se trata tanto da instrução propriamente dita, como da formação profissional (RESENDE, 2015, p. 310).

Este sujeito, que passa a ser um sujeito econômico, será produzido a partir de investimentos para apurar e desenvolver suas habilidades necessárias ao sistema capitalista, sendo direcionados ao indivíduo os investimentos de educação, que serão permeados por saberes relacionados ao seu desenvolvimento e amoldamento ao mercado, investimentos estes que partem do poder estatal através da legislação educacional e técnicas de ensino, assim como os conteúdos a serem lecionados com o escopo de fazer com que os mesmos atendessem às demandas do mercado.

“A educação passa a ser vista, simultaneamente, como o maior motor das “etapas do crescimento econômico” e do atendimento aos planos de desenvolvimento [...] As próprias metodologias entrelaçaram-se por que métodos tipicamente capitalistas, como o da demanda social ou da análise custo benefício, passaram a ser usados junto com diagnósticos que pretendiam identificar não só a disponibilidade de força de trabalho qualificada, mas a demanda futura da economia, e projetaram as características dos sistemas de educação e seu output, de modo a poder propor modificações capazes de oferecer a qualificação necessária no tempo devido” (PAIVA, 2001, p. 186).

Portanto, por meio da educação, são levados aos sujeitos saberes e instrumentos para que os mesmos possam se inserir nesse mercado, que é colocado sob a perspectiva da produção e do consumo capitalista. Dessa maneira essa relação aplicada à questão da educação está no sentido desta “funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (GADELHA, 2009, p. 177).

A ideia do *homo economicus* traz imiscuída em si uma racionalidade que incide sobre o indivíduo, mantendo o mesmo controlado tanto do ponto de vista de uma ótica econômica, como do auto governo de si próprio, sendo que

a Teoria do Capital Humano inaugura uma nova fase do liberalismo, determinando o fator humano como insumo do capitalismo.

### **1.3.1 Os Acordos MEC-USAID**

A instalação do Estado de exceção no Brasil, conforme exposto anteriormente, trouxe de modo oficial e institucionalizado a influência do capitalismo estrangeiro ao país, com especial relevância na elaboração de políticas governamentais nos mais diversos setores, sob o rótulo de ser essa influência, sobretudo norte americana, tratada como uma colaboração do país capitalista às nações menos desenvolvidas da América Latina, em especial o Brasil.

Os programas de assistência técnica e financeira norte-americana surgiram praticamente depois da Segunda Guerra Mundial, quando o imperialismo viu-se seriamente ameaçado em seus privilégios de controle de amplas áreas subdesenvolvidas. A finalidade econômico-política desses programas constitui a sua essência, que reflete o desejo imperialista de embair a opinião pública dos países subdesenvolvidos com pretensões ideais de ajuda e assistência, as quais, no entanto, fazem-se sob certas condições que aumentam a espoliação econômica e intensificam a alienação política (FRIGOTTO, 2010, p. 143).

Com a predominância de princípios econômicos sobre a educação, esta passa a ser pensada como política de Estado guiada por essa diretriz e, mais que isso, serve como um instrumento para o controle da população e a busca da inserção da mesma, que possuí baixos índices de instrução a um projeto de modernização, sujeitando-se às deliberações da economia, atendendo então ao preconizado pela teoria do capital humano e às imposições externas norte americanas, em oposição às diretrizes almejadas nos anos anteriores à ascensão do governo civil-militar ao poder e controle do Estado brasileiro.

Em linhas gerais, conclui-se que a proposta educacional fomentada no interior dos governos populistas e que toma um rumo popular no governo João Goulart marca uma tentativa de dar possibilidade a uma parcela mais ampla da sociedade brasileira, principalmente a massa trabalhadora, de aprender a ler e escrever, base mínima para a participação política popular. O golpe militar envidará uma ruptura desta política, impondo sua concepção educacional delineada em torno da

teoria do capital humano e da teoria da modernização (GATTI JUNIOR, 2010, p. 49-50).

A política educacional sob esse viés desenvolvimentista e de submissão à ordem externa que se desenvolve com maior ênfase a partir de 1967, já é pensada por governos anteriores ao golpe militar sob o ponto de vista de financiamento da educação atendendo a diretrizes internacionais já no inicio da década de 1960, sendo que já havia anteriormente ao golpe de 1964 uma organização da elite econômica conservadora do país em torno de um projeto de atendimento ao capital estrangeiro, organizado em torno de movimentos da sociedade civil como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), que era ligado diretamente à Escola Superior de Guerra (ESG) e que foram embriões da articulação que “marcou a passagem da supremacia econômica multinacional-associada ao seu posicionamento de força política de liderança. Ele significou também a passagem de antigas tentativas de reforma dentro da lei para um golpe de Estado que mudaria a Constituição” (DREIFUSS, 1981, p. 145).

É a partir da assinatura pelo Brasil dos acordos de cooperação com os Estados Unidos no plano educacional<sup>7</sup>, que podemos verificar que a ingerência externa no país passa a existir de modo institucionalizado e oficial, pois “também no planejamento e na execução orçamentaria da educação se estreitou a relação com os Estados Unidos, celebrando-se acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da Agencia dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional” (SAVIANI, 2013, p. 345).

Esses acordos bilaterais foram estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a *United States Agency for International Development* (USAID) para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA, sendo que

---

<sup>7</sup> Os Acordos MEC-USAID, foram implementados oficialmente no Brasil com a promulgação da lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária) em nível de ensino superior e com a promulgação da lei 5692/71 (Lei de reforma do ensino de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> graus). Foram negociados secretamente e só se tornaram públicos após intensa pressão política e popular, que embora reprimidas com violência, questionavam a validade e os supostos benefícios do acordo. “Os ministros que assinaram os acordos entre o Governo brasileiro e a Embaixada Norte-Americana no setor da educação tiveram a consciência exata de que estavam sancionando documentos contrários ao interesse nacional. Este o motivo de haverem procurado sonegar à opinião pública as informações referentes aos acordos” (ALVES, 1968, p. 23).

entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos MEC-USAID, o que compreendeu a política educacional do país as determinações dos técnicos americanos [...] O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquela área de 3º grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório” deixava “vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas” (GHIRALDELLI, 2000, p. 169).

Os acordos firmados entre o Brasil e os Estados Unidos contemplavam desde o ensino primário até o ensino superior, estabelecendo diretrizes relacionadas a treinamentos de professores e técnicos educacionais brasileiros, assessoria técnica norte americana para a gestão dos recursos escolares no Brasil, permissão para utilização de obras didáticas de autores americanos e, sobretudo, estabeleciais o montante de recursos a ser investidos pelo governo norte americano no projeto educacional brasileiro, estabelecendo metas a serem cumpridas de acordo com esses investimentos.

**Quadro 1:** Acordos MEC-USAID

DATA DO ACORDO	DISPOSIÇÕES PRINCIPAIS
26 de junho de 1964	Acordo MEC/USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava ao contrato, por 02 (dois) anos, de 06 (seis) assessores americanos.
31 de março de 1965	Acordo MEC-CONTAP-USAID para melhoria do ensino médio. Envolvia assessoria técnica americana para planejamento do ensino e treinamento de técnicos
29 de dezembro de 1965	Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos financeiros e de pessoal o primeiro acordo para o ensino primário.
05 de maio de 1966	Acordo do Ministério da Agricultura-CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais.

24 de junho de 1966	Acordo MEC-CONTAP-USAID, de assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores do Ensino Médio no Brasil e assessoria no Brasil e assessoria americana. Treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e proposta de reformulação das
30 de junho de 1966	Acordo MEC-USAID de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária.
30 de dezembro de 1966	Acordos MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do Ensino Primário.
30 de dezembro de 1966	Acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco.
6 de janeiro de 1967	Acordo MEC-SNEL-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Relacionado a confecção e distribuição de livros. Ao MEC e o SNEL foram afetas à execução, enquanto à USAID, ficou responsável pelo controle, desde os detalhes técnicos de confecção dos livros, como elaboração, ilustração, editoração e distribuição. Havia ainda a orientação das editoras brasileiras para a compra de direitos autorais de editores não-brasileiros.
11 de janeiro de 1967	Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades. Substituídos por Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, com vigência até 30 de junho de 1969.
27 de novembro de 1967	Acordos MEC-CONTAP-USAID de Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais.

17 de janeiro de 1968	Acordos MEC-USAID aditivo ao primeiro acordo para o desenvolvimento do Ensino Médio (Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos. Ampliação á cooperação nos acordos anteriores para melhor coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média.
-----------------------	---

**Fonte:** Elaborado a partir de Arapiraca (1982).

Cabe salientar que conforme Arapiraca (1982), devido a termos aditivos de suplementação e modificação dos acordos, estes acabaram por perdurar até meados de setembro de 1976, devido ainda a renovações e extensões de sua abrangência em relação aos vários Estados da federação.

Verifica-se que os acordos foram elaborados de forma específica a atender a cada um dos níveis de ensino, sendo certo que há de ser salientado que existe uma correlação entre todos, pois buscavam atingir objetivos determinados em relação a educação no Brasil, no entanto destacaremos os pontos principais do acordo relacionado ao ensino primário, nível de ensino oferecido pela Escola Estadual Josias Pinto.

O documento relacionado ao ensino primário que se denominava “Acordo de Planejamento de Educação Primária”, tinha em sua estrutura a divisão entre os membros participantes, a situação atual da educação primária no Brasil, os objetivos do acordo e as disposições gerais.

Dos membros signatários do acordo observamos a presença do Estado brasileiro através do Ministério de Educação e Cultura (MEC), atuando através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

O documento traz um diagnóstico da situação da educação primária no país, realizada através da agência norte-americana, mas ao mesmo tempo endossada pelo governo brasileiro, demonstrando a concordância ao mesmo quanto a visão externa sobre a educação no país e, sobretudo numa posição de submissão e até mesmo de relativização da soberania nacional. Destacamos os pontos do acordo que demonstram como era analisada a

situação da educação no Brasil através da visão capitalista de necessidade de melhoria do ensino primário:

Em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), o Brasil está transferindo a responsabilidade direta da organização da Educação, do Governo Federal para os Governos Estaduais. [...] A falta de experiência por parte das autoridades estaduais na formulação e execução de planos educacionais, em nível primário, tornou-se crítica em face da necessidade crescente de melhores e mais extensas oportunidades educacionais para as crianças brasileiras. O Censo Escolar, em estatísticas recentes, mostra que apenas 2/3 das crianças do grupo de 7 a 14 anos estão comparecendo à escola e que o fluxo de crianças através da escola primária está sendo obstado pelas reprovações frequentes e por elevada proporção de evasão escolar, especialmente nas séries mais baixas. Problemas graves quanto ao número de professores habilitados, construções escolares, oportunidades escolares, currículo, métodos de ensino e material de ensino agravam ainda mais a situação crítica. O Ministério da Educação e Cultura, responsável pela promoção do progresso educacional da Nação e pela aplicação de fundos federais aos Estados para execução dos programas educacionais elaborados pelos Conselhos Estaduais de Educação, dentro do Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Federal de Educação, decidiu que o preparo de autoridades estaduais na formulação e execução de planos educacionais estaduais é condição necessária à reformulação educacional. Ao mesmo tempo, torna-se necessária a realização de cuidadoso estudo do sistema educacional primário, a fim de delinear as dimensões específicas dos problemas existentes. Detalhada análise de cada área-problema deve ser realizada a fim de que sejam descobertas suas causas básicas. Uma vez identificadas as causas, devem ser elaborados planos para a solução destes problemas, dentro do contexto da capacidade de cada Estado. Finalmente, os planos devem ser executados de modo que soluções efetivas sejam dadas a estes problemas. Autoridades do Ministério e do INEP, seu órgão executivo no setor do ensino primário, resolveram que, ao lado dos esforços que vêm sendo realizados e de outras contribuições que estão sendo recebidas pelo Governo brasileiro, a assistência técnica de educadores norte-americanos, com ampla experiência em matéria de ensino primário, concorrerá sensivelmente para o apressamento do estudo e solução (Acordo de Planejamento de Educação Primária MEC-USAID- Seção: Situação Atual).

Os objetivos propostos no acordo demonstravam de modo inequívoco que a partir de então a educação brasileira estaria entregue ao modelo determinado pelos Estados Unidos, a exemplo disso observa-se inclusive que o acordo previa remessa de demonstrativos financeiros a USAID a título de

“cortesia”, o que deve ser entendida como exigência de controle da forma com que o governo brasileiro gastaria os recursos a serem investidos.

O fundamento deste Convênio é de estabelecer um projeto de cooperação entre o Ministério e a USAID, projeto esse que terá quatro objetivos. O primeiro é o de contribuir em base nacional e estadual para a qualidade e eficácia da educação primária, elaborar e executar um plano específico para aumentar e aperfeiçoar o fluxo dos alunos pelo sistema escolar primário. O segundo é o de elaborar planos e ações específicas para o melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior. O terceiro é melhorar os serviços regionais e nacionais, desde os Conselhos Estaduais e Secretarias Estaduais de Educação, no desenvolvimento e execução de programas eficazes de educação primária. O quarto é o de treinar uma equipe de pelo menos seis técnicos brasileiros em planejamento, para a educação primária em nível nacional, capaz de dar assistência a regiões e Estados, em bases contínuas, e que se encarregariam do preparo de pessoal-chave em técnicas de planejamento, execução, avaliação e administração de educação primária, em nível estadual. [...] A USAID/BRASIL concorda em: a) Continuar a fornecer (segundo indica a cláusula “Situação Atual” deste termo aditivo) quantia não superior a 600.000 dólares anteriormente empenhada para enfrentar o custo contratual dos especialistas em educação que constituirão a parte americana da equipe da USAID/BRASIL, e que virão a este País. (Acordo de Planejamento de Educação Primária MEC-USAID- Seção: Objetivo do Termo Aditivo).

Ainda constavam nesse documento disposições a ser aplicadas em relação aos valores a ser dispendiados, sua forma de alocação, bem como da prestação de contas exigida pelos norte-americanos ao Brasil para a verificação da forma de como estavam sendo feitos os gastos para a consequente liberação de mais recursos.

O CONTAP concorda em: a) Fornecer ao INEP, em pagamentos trimestrais ou de prazos diferentes que sejam julgados convenientes, a quantia total de Cr\$ 443.000.000 observadas as reservas feitas no parágrafo seguinte, para custear despesas relacionadas com o projeto, até 30 de junho de 1967, como indica o orçamento ilustrativo que compõe o anexo (B) deste termo aditivo. b) O primeiro pagamento será feito mediante solicitação e os pagamentos subsequentes serão liberados segundo orçamento acordado e após a apresentação de relatório contábil (Acordo de Planejamento de Educação Primária MEC-USAID-Seção: Objetivo do Termo Aditivo).

As reformas educacionais foram implantadas pelos militares com base nas diretrizes e objetivos propostos nesses acordos. Assim, além de ter como

objetivo implantar no âmbito educacional brasileiro um método de ensino e aprendizagem com vistas à formação de mão de obra que atendesse aos anseios do governo e do capital externo expunha sobremaneira a submissão do país aos ditames norte-americanos, pois a escola passa a ser pensada e efetivada sob a orientação pedagógica desses convênios.

A condução do Estado com ênfase no fomento do capital humano e os acordos bilaterais de cooperação internacional foram fundamentais para a mudança de diretriz do projeto educacional brasileiro a partir de então, pois os acordos na área de educação representavam para os países subdesenvolvidos uma interferência externa em sua política educacional que seria conduzida pela lógica do capital humano, que em termos macroeconômicos pretendia estabelecer vínculos de subordinação econômica desses países ao grande capital, uma vez que fortalecia a dependência ao capital internacional, mas que ao mesmo tempo em que ocorria a inserção do país nesse mercado, mantinha-o em uma posição periférica e de submissão aos países desenvolvidos em especial aos Estados Unidos da América. Nessa perspectiva “o desenvolvimento da ideia de capital humano nos países latino-americanos segue rigorosamente a trajetória das relações imperialistas que vão se dar no âmbito econômico, político e social” (FRIGOTTO, 2010, p. 144).

No plano interno a população restaria controlada através das políticas educacionais voltadas para a produção em massa de mão de obra que acabou por trazer uma formação acrítica, utilitária sem reflexão para a formação humana do indivíduo e que atendesse aos anseios de modernização da indústria, pois “a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido” (SAVIANI, 2013, p. 367).

O direcionamento das políticas brasileiras sob a influência externa, como ocorreu no âmbito da educação com o acordo entre o Ministério da Educação e a USAID dos Estados Unidos e também com outros acordos em outros setores do país, reforçou a teoria do capital humano como norteadora das políticas estatais, em que se observou “o consequente aumento de sua relação circular de dependência face aos países industrializados” (ARAPIRACA, 1982, p. 92).

O convênio assinado entre os dois países se tornou um mecanismo de ingerência dos Estados Unidos na condução da política educacional no Brasil, e tinha por objetivo principal

a alienação política do cidadão, na medida em que ela explora a pretensa possibilidade de estoque de capital que a educação possa proporcionar ao indivíduo isolado. Enquanto isso; a perspectiva da ascensão social é dissimulada sempre como esperança futura, e que é alimentada pela exploração da refinação do consumo supérfluo. No fundo, é uma ascensão social voltada para esse consumo supérfluo, como tentativa de dissimular a verdadeira dimensão ideológica da teoria do capital humano (ARAPIRACA, 1982, p. 47).

Nesse contexto histórico, a partir dos convênios de cooperação e ajuda técnica e financeira, atendia-se então a ideia de desenvolvimento do capitalismo através do investimento no fator humano, ideia que viria a ser predominante durante toda a existência do governo militar, e nessa vertente as disciplinas das ciências humanas fundamentalmente mais voltadas para a prática do pensamento e da análise crítica da realidade foram relegadas à posição secundária, conforme poderemos melhor analisar quando do estudo acerca da estrutura curricular e dos conteúdos programáticos da Escola Estadual Josias Pinto, no período já delineado neste trabalho, em que verificamos a tendência pedagógica tecnicista.

Os problemas históricos da educação brasileira, que eram apontados de modo inequívoco como causa do atraso econômico e social que o país vivia, deveriam ser resolvidos pelo governo que buscava a tão famigerada modernização, e assim, “o argumento de que existe uma relação inultrapassável entre taxa de escolaridade e mercado produtivo passou a compor o cerne de muitas políticas educacionais que se abriram a esses repertórios na implementação de ações voltadas para a educação” (FREITAS, 2009, p. 276). Portanto,

podemos dizer que de 1964 a 1975 veio se delineando um sistema educacional, cuja finalidade é a preparação dos recursos humanos para o desenvolvimento do País conforme o novo modelo de desenvolvimento adotado corresponde à determinada modelo político e ideológico (SOUZA, 1981, p.192).

Através do convênio MEC-USAID os Estados Unidos continuavam a exercer seu domínio sobre o Brasil, ampliando cada vez mais a presença do capital norte americano, enquanto o governo ditatorial manteria a população controlada também do ponto de vista ideológico, muito além da constante vigilância e punição de seus opositores, mas levando a essa população a ideia da necessidade de se adequar e se normalizar aos ditames do capital e aos valores do trabalho e do crescimento individual em prol da nação.

Com esse intuito o treinamento dado pela USAID a professores e técnicos brasileiros, era realizado parcialmente nos Estados Unidos e tinha por objetivo, não somente adequar esses profissionais da área da educação ao processo de ensino e aprendizagem, mas também fazer com que os mesmos fossem submetidos “a processos de internalização de valores culturais para serem melhor qualificados para adaptarem suas experiências nos Estados Unidos ao seu ambiente de trabalho no Brasil” (ARAPIRACA, 1982, p.121).

Nesse processo de adequação e mudança do projeto educacional brasileiro aos parâmetros trazidos pelo acordo de cooperação, está presente o papel da educação como vetor de acumulação de capital humano

a fim de objetivar essa nova mística de ascensão social pela acumulação do capital humano individual, como também possibilitar a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além de condições de absorção do mercado de trabalho, já internalizados então dos valores do capital e da competição (Idem, 1982, p.111).

As propostas educacionais delineadas a partir da teoria do capital humano, sobretudo, no período do Milagre Econômico, se pautaram no cumprimento do convênio MEC-USAID, no entanto na elaboração dos projetos sob essas diretrizes ficou evidenciado que “as debilidades do acordo eram tantas que muitos estudiosos encontraram no adjetivo ‘tecnicista’ uma abrangência suficiente para indicar o cerne da tragédia que estava a acontecer na educação brasileira nos anos da ditadura” (FREITAS, 2009, p. 277).

O contexto histórico brasileiro nas décadas de 1960 e 1970 analisado nesse capítulo, nos permitiu a compreensão de como foi pensado o projeto educacional brasileiro a partir da teorização do capital humano, que norteou o projeto de Estado do governo civil-militar, sobretudo, no período do Milagre

Econômico sendo que no plano educacional foi preponderante para a implantação dos acordos de cooperação internacional.

É nessa perspectiva que abordamos no próximo capítulo a legislação educacional sobre a qual se alicerçou o projeto educacional brasileiro no período, bem como os aspectos relacionados à tendência pedagógica tecnicista que foi predominante no período delineado e como esta se fez presente na efetivação da prática escolar da instituição de ensino objeto de nosso estudo.

## CAPÍTULO II

### A EDUCAÇÃO NO GOVERNO CIVIL-MILITAR

#### 2.1 O Projeto Educacional Brasileiro a partir do golpe de 1964

Para adentrarmos nas questões relacionadas à Educação, no contexto histórico delineado pelo nosso recorte temporal, é fundamental observarmos as características do projeto educacional do Governo civil-militar em que a Teoria do Capital Humano e a busca pela constituição do *homo economicus* foram os alicerces preponderantes para o alcance dos objetivos desejados pelo Estado.

Diante das premissas estabelecidas para a condução do Estado brasileiro, observamos que o investimento em educação não estava prioritariamente voltado à busca pela cidadania e formação intelectual da população, mas a atuação no âmbito institucional relacionou a Educação à necessidade de traçar estratégias de controle da população, que passou a exigir mecanismos que precisavam ultrapassar a pura e simples repressão pelo uso da força que era realizada através da censura e da violência física.

Desse modo, o Estado acabou por assumir a responsabilidade e o compromisso de investimento educacional com vistas ao desenvolvimento do capital, direcionando as políticas públicas à uma orientação do sistema educacional para suprir as necessidades do desenvolvimento capitalista.

O intervencionismo do Estado, neste contexto, não se apresenta como uma escolha, mas como uma imposição histórica das novas formas de sociabilidade do capital. Neste contexto é que são produzidas as teorias e/ou ideologias desenvolvimentistas dentro das quais a teoria do capital humano é uma especificidade do campo educacional (FRIGOTTO, 2010, p. 31-32).

Assim, as políticas educacionais que foram levadas a termo pelo governo brasileiro, mostram-se como necessárias para o projeto pensado para uma população de baixa renda e baixa escolaridade, que gradativamente deixava de ser rural e passava a ser aceleradamente urbana, mas sem nenhuma condição digna de existência nos grandes centros urbanos, tratando-se de uma população sem condições mínimas de ser agregada a este projeto de expansão da atividade produtiva capitalista, pois esta demandava que “a

educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital" (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

A partir da ideia da simbiose existente entre os fatores de maior renda consubstanciada em maior escolarização, o próprio objetivo da educação passou por mudanças substanciais, sobretudo, direcionada a crianças e jovens, que passariam a ser o foco das políticas do Estado brasileiro com vistas à formação para o mercado, como forma de atender ao binômio investimento-retorno.

A educação passa a ser fundamental no processo de fomento do trabalho e observamos a predominância da estruturação educacional com vistas a atender o preconizado na ideia de que somente através do investimento no fator humano a desigualdade entre os países poderia ser minimizada, sob a ótica do capitalismo liberal, uma vez que "a política educacional, a partir de 1964 tomou uma amplitude correspondente ao papel que passou a ser atribuído à educação no contexto econômico-social do desenvolvimento brasileiro" (SOUZA, 1981, p. 191).

Assim, tem-se a concepção de que

o investimento no "fator humano" passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, consequentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1993, p.41).

Nesse viés, o processo educativo passou à função de produzir atitudes e conhecimentos para capacitar para o trabalho, pois a educação adquiriu status de mecanismo fundamental, quer no desenvolvimento e na melhor distribuição de renda, quer na diminuição da desigualdade social, como possibilidade de alcançar êxito individual, mas ao mesmo tempo possibilitou um mecanismo de controle da população pelo governo através das políticas educacionais.

Sob essa perspectiva, Frigotto (2010) destaca que a educação é o principal fomento para a constituição do capital humano, enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho.

Neste sentido, é vista como um investimento semelhante aos demais em relação a outras áreas estratégicas do país.

A aplicação dos princípios da teoria do capital humano na educação tem por fundamento a

relação entre capital e renda, projetando para cada indivíduo a responsabilidade de administrar um certo patrimônio de escolarização. Era como se cada indivíduo pudesse possuir um ‘passaporte’ para obter maiores chances de bons empregos e consequentemente maiores salários (FREITAS, 2009, p. 275).

É pertinente analisar que a formação do indivíduo, sob a teorização do capital humano, não teria o escopo de formação de indivíduos críticos, com visão de sua participação no processo político, mas traria apenas a permanente necessidade de torná-lo útil ao mercado.

Essa utilidade do indivíduo relacionava-se, sobretudo, em fazer com que o mesmo desenvolvesse aptidões que pudessem agregar valor econômico para as atividades a serem desenvolvidas, tornando-o produtivo e agregando conhecimento, não de valores humanos ou formação filosófica, mas conhecimentos técnicos que pudessem ser mensurados do ponto de vista econômico. Mais do que isso, a finalidade do conhecimento que deveria ser repassado ao indivíduo, através de sua formação educacional, estaria intimamente ligada à relação que esse tipo determinado de formação contribuiria para que fosse inserido no mercado de trabalho.

A importância dada à formação técnica, conforme almejado pelo governo civil-militar, pode ser observada ainda sobre a necessidade de buscar dar aos indivíduos uma formação educacional que poderia ir além de sua capacidade de gerar renda, tornando-os aptos para o trabalho e para a produção, mas também é uma preocupação do Estado garantir pela educação, a formação de indivíduos que poderiam ser controlados ideologicamente, numa imposição do poder desse Estado sobre a população.

Observamos o uso da técnica racional para a obtenção da conformação do indivíduo dentro de valores e práticas sociais que se desejava impor no país, segundo as intenções do regime ditatorial, que encontrou guarida no projeto educacional delineado nesse período.

Através dessa racionalização técnica oferecida através da formação educacional, almejava-se imiscuir no individuo a necessidade de inserir-se nos

meandros dessa prática de mercado, em que a valorização para o mundo do trabalho e consequentemente da melhoria de renda, passava fundamentalmente pelo investimento em sua capacitação técnica profissional, uma vez que estávamos no contexto de uma política educacional “condicionada pelas definições econômicas, como era o caso das ações empreendidas pelo governo militar que faliosamente remetia o debate educacional ao campo das ‘necessidades’ do desenvolvimento e de aceleração do crescimento econômico” (FREITAS p. 275).

O projeto educacional pensado pelo Estado para a população, passava a integrar uma categoria de estratégia de fomento da economia, em que a educação

passou a ser vista como um investimento: atribuiu-se ao sistema educacional a tarefa de preparar recursos humanos para atender às demandas dos projetos no campo econômico. A educação passou a ser pensada como forma de apropriação de capital, enquanto melhoria da qualificação de mão-de-obra, intensamente vinculada ao desenvolvimento que se faz com base na tecnologia, na criação e implementação dessa tecnologia e na sua relação com a produtividade, neste enfoque o homem não é visto como ser humano e sim como força de trabalho, necessária aos vários níveis e tipos de qualificação técnica. A ideologia economicista e tecnocrata coloca prioridade na concepção de educação vinculada ao desenvolvimento econômico, onde o investimento no homem deve ser visto como fator de produtividade econômica (SOARES, 2007, p. 2).

A educação vista como investimento indispensável para a formação do capital humano, deve ser entendida em consonância com as características do liberalismo econômico desenvolvido no país, sendo estabelecida através do Estado por meio de sua conduta administrativa, relacionada a maximizar os resultados do investimento educacional para que surtissem efeitos na economia dentro do processo produtivo capitalista.

O liberalismo, que foi determinante principalmente nos países do ocidente “pode ser caracterizado como um corpo de formulações teóricas que defende um Estado constitucional (ou seja, uma autoridade nacional com poderes bem definidos e limitados e um bom grau de controle pelos governados) e uma ampla margem de liberdade civil (ou liberdade no sentido hobbesiano, individualista) (MERQUIOR, 2011, p 71).

Para melhor compreensão das características do liberalismo, observamos que historicamente, o mesmo adquiriu características peculiares em relação às prescrições de seus expoentes para a condução da economia das nações, tendo como expressão principal as derivações do liberalismo escocês, francês e alemão.

De acordo com Merquior (2011) o liberalismo escocês traz a concepção de liberdade como ausência de coerção, ou sob uma teoria hobbesiana como a ausência de obstáculos externos, em que o governo devia atuar de forma mínima buscando zelar, sobretudo, pela paz e segurança do território e da população. O liberalismo francês, com influência do pensamento de Montesquieu e Rousseau, trazia a liberdade política com vistas a uma ideia de destruição de privilégios oriundos da monarquia, mas contentou-se em substituir a tirania monárquica por aquela dos cidadãos livres, mas que possuíam poder econômico. Na sua forma alemã, o liberalismo destacava-se pela preocupação com a formação da personalidade e aperfeiçoamento pessoal com grande influência das ideias de Kant, valorizando muito além da liberdade política, proposta pelo liberalismo francês e da liberdade de coerção presente no liberalismo escocês, com determinações para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano e sua realização pessoal.

Merquior (2011) estabelece ainda uma diferença fundamental entre as formas de liberalismo e o liberismo. Para este autor, o liberismo tem o significado de liberdade econômica, buscando assim a redução gradativa do intervencionismo estatal no mercado, podendo estar presente tanto em governos de cunho democrático como naqueles de natureza ditatorial.

As influências das formas de liberalismo bem como do liberismo, foram fundamentais no desenvolvimento do liberalismo econômico no Brasil, que possui suas peculiaridades, uma vez que observamos ao mesmo tempo, um Estado que buscou se inserir no processo de desenvolvimento capitalista garantindo a liberdade econômica da livre iniciativa, fomentada por políticas que davam liberdade aos investimentos estrangeiros, mas que concomitantemente, possibilitavam também o controle e o fortalecimento do ente estatal.

A ideia de mercado sob o liberalismo consiste na ideia de um sistema econômico em que há o predomínio das necessidades e expectativas da iniciativa privada na economia, em que as ações do Estado estão

condicionadas a atender essas demandas do capital, com direcionamento de suas ações para essa finalidade.

No governo civil-militar brasileiro verificou-se o empenho para que o Estado se tornar desenvolvimentista, e através da Teoria do Capital Humano, buscou no projeto educacional atender o propósito do liberalismo fundado na economia de mercado, que foi fundamentado no discurso do aumento de renda e produtividade para o benefício do país e do próprio indivíduo através da educação, em que se “introduziu a ideia de “capital educacional” relacionando-o especificamente aos investimentos em educação” (GATTI JUNIOR, 2010, p. 54).

Na área de educação, o Estado realizou investimentos para o desenvolvimento do fator humano, com foco no atendimento aos anseios capitalistas de fomento da mão de obra, possuindo extrema relevância para as estratégias de governo entabuladas pelo Estado brasileiro durante os anos 1960 e 1970.

Sob a ideologia do desenvolvimento e do crescimento continuado da economia e alegando ao mesmo tempo assegurar empregos duradouros à força de trabalho disponível, defendem em verdade os interesses da maximização dos lucros da empresa privada. Pois mantém em reserva um potencial de trabalhadores que constantemente são reciclados em função das novas demandas geradas pela dinâmica e irracionalidade do modo de produção. O planejamento educacional constitui assim uma maneira de manipular o “exército industrial de reserva”, dando-lhes sua plena funcionalidade; fornecer a cada momento a força de trabalho necessária à expansão ou contenção da produção e degredar os salários (FREITAG, 1978, p. 24).

Essa conjuntura consiste na apresentação pelo governo de uma política estatal fundamentada nos ditames da teoria do capital humano, em que o alcance de índices na economia passou a ser considerada como força motriz de todo o planejamento estratégico do governo, e a partir de então, ditaria as bases sobre as quais todas as áreas de atuação do Estado se fariam presentes. Observou-se que “as principais propostas veiculadas nos planos do Governo Militar, vinculavam diretamente educação e desenvolvimento no sentido da formação de recursos humanos” (GATTI JÚNIOR, 2010, p. 56)

Nesse viés, a economia adquire status de alicerce fundamental para a condução da ação do Estado, e no âmbito da política educacional no Brasil, a

partir dos anos 1960 já vinha sendo alicerçada com vistas a atender uma diretriz econômica.

O conjunto de postulados básicos da teoria do capital humano teve profunda influência nos (des)caminhos da concepção, políticas e práticas educativas no Brasil, sobretudo, na fase mais dura do golpe militar de 1964, nos anos 1968 a 1975. No plano da política, de forma autocrática, o economicismo serviu às forças promotoras do golpe, da base conceptual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A reforma universitária de 1968 e, sobretudo, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, corporificam a essência desse ajuste (FRIGOTTO, 2010, p. 46).

Assim, a racionalidade política na educação pode ser observada com mais ênfase a partir deste contexto, “já que a formação educacional é considerada direito e dever de todos e o Estado tem a obrigação de criar as condições para que todos estudem, será o próprio Estado o autor dos investimentos e do planejamento educacional” (FREITAG, 1978, p. 21).

Nessa perspectiva, observamos que a política educacional no Brasil foi conduzida pelo Estado ditatorial através das bases do liberalismo econômico, em que o mercado dita as regras a serem seguidas pelas políticas governamentais.

Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram, negativamente de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como ‘negócio’; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento, pela proletarização do magistério público, etc. (FRIGOTTO, 2010, p. 46).

Analizando o contexto histórico brasileiro enfatizamos que o auge dessa presença da força do mercado nas diretrizes do Estado, sobretudo na educação, se deu no período correspondente ao Milagre Econômico Brasileiro, conforme delineamos anteriormente.

## 2.2 As bases educacionais legais e conceituais

### 2.2.1 A Legislação Educacional

Em função do recorte temporal deste trabalho, em relação às bases legais que nortearam a educação no período, é fundamental a análise da legislação educacional representada pelas Leis 4024/61 e 5692/71. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, embora já em vigência desde o período anterior ao golpe de 1964, permaneceu com todos os seus efeitos plenamente ativos até ser modificada pela Lei 5692/71, que reformou o Ensino de 1<sup>a</sup> e 2<sup>o</sup> graus.

A estrutura curricular da Escola Estadual Josias Pinto, nesse período, foi determinada pela legislação educacional vigente à época e, nesse sentido, se fez necessária a análise das bases legais sobre as quais foi elaborada essa estrutura curricular, destacados as principais características dessas leis.

Historicamente, já estava inserta na Constituição Federal, uma preocupação em democratizar o acesso à educação. Assim a Carta Magna Pátria

ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947 era o caminho para a possibilidade aberta pela Constituição de 1946 (SAVIANI, 2011, p.7-8).

Atendendo ao comando constitucional vigente, em 20 de dezembro de 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4024/61, que foi aprovada após treze anos do envio ao Congresso Nacional, sendo certo que em relação a este fato, cumpre a observação de que projetos relacionados à educação neste país, historicamente não passam pelo crivo da importância e da urgência que deveriam ser tratados, sendo sempre relegados a uma posição de menor importância, assim “é necessário chamar atenção para o impressionante intervalo de tempo em que se figurou entre o momento

do envio do projeto e o momento da promulgação da LDB” (FREITAS, 2009, p. 132).

Os propósitos almejados pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já são expostos em seu primeiro artigo e demonstram o caráter humanístico preconizado ao ensino:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos (BRASIL, 1961).

A LDB de 1961 define também o sistema educacional no país e traz em seu bojo a estrutura de estabelecer a educação em três níveis diferentes: a Educação de Grau Primário, a Educação de Grau Médio e a Educação de Grau Superior.

A aprovação da LDB fecha, de certo modo, a fase de predominância dos ideais renovadores. Com efeito, em razão dessa predominância, os próprios adeptos da pedagogia tradicional procuraram incorporar aspectos do ideário renovador, sobretudo do ponto de vista metodológico e organizacional, como o fizeram os católicos, sem abrir mão, porém, da doutrina tradicional (SAVIANI, 2013, p. 16).

Com o advento da LDB de 1961 ocorre também uma descentralização do currículo, conforme exposto *in verbis*: “Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos” (BRASIL, 1961).

Além das prescrições em relação à educação de grau primário e a educação de nível superior, no ensino de grau médio, a lei estabeleceu o ensino ginásial com duração de 4 (quatro) anos (de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> serie), o colegial com duração de 3 (três) anos além dos cursos técnicos tanto no âmbito da aprendizagem industrial, agrícola e comercial além da formação de professores.

É nesse nível de ensino com duração de 4 (quatro) anos que a Escola Estadual Josias Pinto atuava, organizando sua estrutura curricular e as

disciplinas lecionadas de acordo com as prescrições e diretrizes estabelecidas nessa modalidade de ensino, havendo constantes mudanças e adaptações no decorrer dos anos de seu funcionamento.

Dessa forma permite-se que ocorra uma escolha de disciplinas optativas a serem oferecidas pelas escolas, no entanto, muitas delas embora possuíssem certa liberdade de composição de seus currículos, acabaram optando em manter aqueles que já possuíam, o que demonstra que levaram em conta os recursos materiais e de estrutura do corpo docente e técnico que já dispunham, mantendo dessa forma a mesma estrutura curricular existente. No caso específico da instituição de ensino objeto de nosso estudo, a mesma iniciou suas atividades quando já da vigência da lei em comento, mas também já pode ser observada a influência da tendência tecnicista, no que tange aos conteúdos de ensino e a disposição das disciplinas que já se mostrava presente no processo educacional, mesmo que ainda não existissem as prescrições oficiais que surgiriam a partir das mudanças da legislação.

A importância da LDB de 1961 reside, sobretudo, na possibilidade de oferecer o ensino a um maior número de pessoas, principalmente pela obrigatoriedade do ensino primário, e como desdobramento deste, a possibilidade de que mais alunos adentrassem no ensino ginásial nos quatro primeiros anos, possibilitando a continuidade dos estudos.

Vigente desde sua promulgação em 1961, a LDB manteve a educação voltada à concepção de um ensino humanístico e universal, possibilitando também um nível de descentralização do ensino ao permitir um currículo flexível.

Com a ascensão do governo civil-militar, através do golpe de 1964, as configurações ocorridas no cenário político e econômico do Brasil trazem mudanças estruturais, as quais a legislação educacional representada pela LDB de 1961 não mais conseguiu acompanhar, pois a demanda pela profissionalização da crescente mão de obra, devido ao surgimento de mais indústrias abertura de postos de trabalho e consequente aumento da população urbana, não coadunava com as prescrições humanistas e universais da legislação vigente.

A partir da adoção da Teoria do Capital Humano como base teórica da ação governamental, consubstanciada, sobretudo, na assinatura dos convênios

de cooperação MEC-USAID, bem como a proposta de modernização do país através da industrialização urbana, podemos observar que

a partir de 1964, o protagonismo no âmbito do planejamento educacional se transfere dos educadores para os tecnocratas, o que, em termos organizacionais, se expressa na subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do planejamento cujos corpos dirigentes e técnicos eram via de regra, oriundos da área de formação correspondente às ciências econômicas. Essa tendência se explicita na reforma do ensino traduzida pela Lei 5692/71 cujo artigo 53 define que “o Governo Federal estabelecerá e executará planos nacionais de educação”, esclarecendo no parágrafo único que “o planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano-Geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da Educação e Cultura se integre harmonicamente nesse Plano-Geral” (SAVIANI, 1999, p. 128).

Na busca pelo alcance desses objetivos, foi instituído o Grupo de Trabalho (GT), através do decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, que era integrado por membros indicados pelo Presidente da República, com a incumbência de elaborar o anteprojeto de lei de reforma do ensino de primeiro e segundo graus, que culminou na sanção da lei 5692/71, que ao contrário da LDB de 1961, obteve tramitação rápida no congresso, através de um processo legislativo célere, não sendo alvo de emendas parlamentares e não tendo sofrido vetos pelo presidente da República. Assim, ocorreu o desencadeamento do processo de mudanças da legislação educacional que acabou por atingir os três níveis de ensino.

Em relação ao ensino primário e secundário, modificou-se a lei 4024/61, através da revogação de alguns pontos, o que ocorreu através da aprovação e promulgação da Lei 5692/71, a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, que alterou substancialmente a estrutura de ensino no país.

As reformas do ensino preparadas pelo governo militar decorrente do golpe de 1964 começam a ser implantadas em 1969 sob a égide da pedagogia tecnicista, que se torna orientação oficial. Esta enfrenta, porém, a resistência de lideranças intelectuais expressivas que passam a elaborar e difundir a crítica à pedagogia oficial (SAVIANI, 2013, p. 16).

Foram várias transformações trazidas através da lei 5692/71. Entre elas, ocorreu a mudança da nomenclatura do ensino primário e secundário. Os

termos ensino primário (1º a 4º série) e secundário (5º a 8º série ginásial e o colegial) são utilizados pela lei 4.024, no entanto pela lei 5692/71 há a união do ensino primário e do ginásio, formando o 1º grau, enquanto o ensino colegial passa a ser denominado como o 2º grau, demonstrando uma busca por uma racionalização técnica mais coerente com a organização do sistema de ensino, havendo então uma separação nítida dos níveis de ensino básico e demonstrando-os como anteriores ao nível de ensino superior.

Através da nova legislação vigente, a organização da educação do país sob o governo civil-militar passou a ter novas diretrizes sendo que havia o objetivo de que com a nova lei ocorresse a expansão do ensino as regiões mais longínquas do país, com uma educação mais prática, tendo em vista havia a crítica por parte de setores econômicos de que o atual ensino era extremamente propedêutico e arcaico e por isso mesmo não atingia a população desejada. Assim, não oferecia atrativos suficientes para que os alunos procurassem a escola e nela fossem mantidos para completar os ciclos de estudos.

Nessa perspectiva, com a mudança legislativa, houve uma adequação do planejamento de cursos a serem oferecidos como o Ensino Agrícola e Industrial, que poderiam ter uma maior oferta com a demanda oriunda do ensino primário.

Também é destacado na citada lei, o caráter de formação para o trabalho, em que verificamos o caráter profissionalizante do ensino, que pela disposição dos objetivos pretendidos e a quem era direcionado, se baseando na busca pela formação do capital humano e na constituição do *homo economicus*. Tal perspectiva é apresentada pelo Ministro da Educação e Cultura quando da exposição de motivos para justificar a elaboração do dispositivo legal de reforma do ensino, diante das “novas formas de vida e de trabalho decorrentes das mudanças que se operam no País e no mundo” (PASSARINHO, 1971, p. 7).

E prossegue nessa assertiva de formação para o trabalho, como uma alternativa eficaz, para que educação atingisse os anseios desejados de modernização e desenvolvimento do país:

A unidade de Educação constitui um ponto antes de chegada que de partida, razão por que o reconhecimento dos desníveis atuais é indispensável à sua progressiva correção. Em vez de uniformizar o que se apresenta em si mesmo diferente, cabe unificar o que deve ser comum em termos dos grandes objetivos nacionais e humanos, pela utilização de meios ajustáveis às múltiplas realidades a atender [...] E como a educação predetermina o desenvolvimento, o abandono do ensino meramente propedêutico, pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade à escola de 2º grau, preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública, significa uma revolução, no sentido sociológico do termo: atingir as raízes do progresso, e em curto prazo. Em uma palavra, é o que V. Exa. preconiza: a Revolução pela Educação (PASSARINHO, 1971, p. 7-9).

Observa-se a prevalência do mundo do trabalho e da economia como princípio motriz da sociedade desejada pelo poder estatal, ao ser observado como estes são preponderantes para o planejamento da educação, de acordo com a prescrição contida no parágrafo 11 da lei 5692/71: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971).

Pelo dispositivo citado observamos a preocupação existente na elaboração das políticas educacionais do Estado em não interferir nos ciclos do processo de produção capitalista, pois a educação não poderia ser um entrave para o bom andamento da economia, sendo que a frequência às aulas não deveria ser empecilho para o normal andamento do processo de acumulação capitalista, uma vez que “os modelos de economia e do planejamento educacional nada mais fazem que ajustar o pessoal formado pelas escolas aos ciclos e crises geradas pela economia capitalista” (FREITAG, 1978, p. 24).

O dispositivo legal expresso passou de modo direto a definir qual o público-alvo a ser alcançado e nessa nova formulação o primeiro grau teve sua abrangência relacionada ao antigo ensino primário e ao primeiro ciclo do ensino secundário da LDB anterior, passando a constituir-se até a 8ª série a ter como escopo a formação da criança e do pré-adolescente:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Quanto o ensino de segundo grau, este passou a abranger o ensino secundário em seu segundo ciclo, sendo direcionado a formação integral do adolescente impondo também a obrigatoriedade de conclusão do primeiro grau para que pudesse ser dado regular prosseguimento aos estudos.

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

*Parágrafo único.* Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

A legislação em vigor a partir de 1971 provocou também modificações relacionadas à obrigatoriedade do ensino que passou a ser estendida a todo o ensino de 1º grau que abarcou o ensino primário e o ginásial de primeiro ciclo, estabelecendo idade mínima para ingresso dos alunos e também responsabilidades aos municípios.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

*Parágrafo único.* Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos.

Conforme Souza (2008), enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 possuía tendência mais liberal e mesmo flexível, as alterações legislativas realizadas em 1971 no ensino de 1º e 2º graus, trouxeram uma maior centralização dos parâmetros curriculares, que eram compostos por uma parte comum e inflexível no nível nacional, mas que

também possuía a denominada parte especial que seria utilizada para atender as demandas regionais dos Estados da federação.

Assim, observa-se que o núcleo-comum pertence necessariamente à parte de educação geral, já a parte diversificada tanto pode integrar a educação geral como a formação especial. Outro aspecto é a “sondagem de aptidões” que nos remete ao aluno, enquanto a iniciação ao trabalho e a habilitação profissional, devem levar em conta as necessidades do mercado de trabalho local ou regional (VALÉRIO, 2006, p. 5637).

A legislação educacional teve como escopo possibilitar a organização do sistema de educação no país em virtude dos objetivos do desenvolvimento econômico almejado pelo Estado Brasileiro e nessa perspectiva, através do estudo da estrutura curricular da Escola Estadual Josias Pinto, podemos analisar qual o alcance das prescrições legais nas finalidades da prática escolar dessa instituição de ensino.

### **2.2.2 A Pedagogia Tecnicista**

Ao adentrarmos no cerne dos estudos relacionados às políticas educacionais brasileiras, suas nuances, motivações e objetivos pretendidos, é de rigor que observemos, sobretudo, como as tendências pedagógicas orientaram a promulgação das normas, que foram incorporadas ao ordenamento jurídico brasileiro através de leis, decretos, resoluções, enfim, as regras gerais que orientam a implantação das políticas educacionais em determinados períodos da história brasileira.

Para proporcionar um subsídio mais consistente ao nosso trabalho, demonstraremos a tendência pedagógica tecnicista que foi determinante na elaboração do projeto educacional no período da década de 1960 e 1970, mormente o momento de ascensão da ditadura militar e o denominado Milagre Econômico.

Ao realizar a abordagem acerca da tendência pedagógica predominante, esta deve ser realizada levando-se em consideração a existência de várias ideias educacionais presentes na história da educação brasileira, e como tal, estas devem ser consideradas “não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso,

constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2013, p. 6).

Nessa perspectiva, nesse movimento real da educação, a análise das questões relativas ao predomínio de determinadas tendências pedagógicas em detrimento de outras, está inserida dentro de um universo que deve levar em conta as variáveis de ordem econômica, social e cultural. Assim, a análise das ideias pedagógicas deve ser observada tendo “como objeto de estudo a educação. Como fenômeno social, a educação não se esgota no estudo de uma única ciência. Como fenômeno múltiplo, é síntese de múltiplas determinações” (PIMENTA, 1999, p. 9).

Pautados nas considerações abordadas no trabalho elaborado por Saviani (2013), observamos que as tendências pedagógicas que nortearam a prática educativa sempre estiveram em consonância com os acontecimentos históricos de sua época, permeados pelas influências do âmbito social, econômico e cultural, sendo imprescindíveis para entendermos a predominância de determinadas tendências no seio da prática educacional, observando as consequências na elaboração das políticas educacionais a serem implantadas e que direcionaram as estratégias de controle da população através da educação de acordo com o momento histórico de surgimento, disseminação e incorporação das mesmas.

Em face dos estudos sobre a educação no Brasil, as rupturas de modelos existentes nos conduzem a análise das tendências pedagógicas que exerceram influência sendo aplicadas ou adaptadas na prática educacional do país, determinando sobremaneira o modo de aprender e de ensinar, e mais que isso, a qualidade e a eficiência dessa prática, relativamente aos objetivos que se desejava alcançar.

Muitos movimentos pedagógicos surgiram no país, sendo em sua maioria incorporados de concepções estrangeiras, considerando como aqueles movimentos que em dado momento tiveram uma posição preponderante no contexto histórico correspondente<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> A periodização elaborada com base na divisão político administrativa não possui a relevância de demarcar de modo inequívoco o processo de rupturas ou acomodações pelo que passou a educação brasileira em relação às tendências pedagógicas predominantes em determinado período. Assim, a periodização para demarcação do tempo histórico a ser analisado, deve ser considerada como “uma periodização centrada não nos aspectos externos, mas naqueles internos ao processo educativo”, (SAVIANI, 2013, p. 13).

Podemos considerar que, do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. No primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto que, no segundo caso, a ênfase éposta nas “teorias da aprendizagem” (SAVIANI, 2008, p. 81).

A partir da discussão acerca das tendências pedagógicas que nortearam a prática educativa no Brasil, em diversos períodos da história da educação, elaboramos nosso estudo tomando por base a periodização que tomou como ponto de partida “a trajetória das ideias pedagógicas pondo em evidência as suas relações orgânicas com o desenvolvimento real da educação brasileira” (SAVIANI, 2013, p. 4).

Sob o contexto do recorte histórico delimitado neste trabalho, tomamos a abordagem do contexto educacional que se fazia presente período, pois, no estudo acerca da tendência pedagógica tecnicista que se fez presente no processo educacional do governo civil-militar, devemos ter a compreensão de como essa tendência influenciou o processo de ensino e aprendizagem na instituição de ensino objeto de nosso estudo.

No Brasil, observamos que a proposta educacional contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, era influenciada pelas concepções da tendência pedagógica escolanovista que “propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança” (GADOTTI, 2014, p. 142)

No entanto, os princípios de ensino da Escola Nova, oriundas principalmente nos estudos desenvolvidos pelo educador norte americano John Dewey, que se baseavam na necessidade de reconhecer as necessidades do ser humano e adaptar o sistema de ensino a estas necessidades, não mais atendiam aos interesses do projeto desenvolvimentista em voga desde a ascensão dos militares ao poder em 1964.

Nesse contexto, o discurso dominante pautou-se pela necessidade de adaptação da população ao modelo de industrialização e urbanização sob o desenvolvimentismo do Estado, o que encontrava consonância com as ideias de Burrhus Frederick Skinner, que preconizava que o ser humano deveria se adaptar ao sistema ao qual estava inserido, por meio do associacionismo, tendo criado um modelo de análise experimental do comportamento.

Esse método de análise foi fundamental para o desenvolvimento do tecnicismo, e sua sobreposição sobre o escolanovismo, pois

embora não haja uma relação direta entre a Escola Nova e o tecnicismo pedagógico, o desenvolvimento das tecnologias de ensino deve muito a preocupação escolanovista com os meios e as técnicas educacionais. A contribuição, nesse sentido, de Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) foi considerável pelas suas técnicas psicológicas do condicionamento humano, aplicáveis ao ensino-aprendizagem (GADOTTI, 1999, p. 147).

Skinner (1978) não apenas teorizou a educação, mas procurou materializar suas ideias através de métodos e instrumentos de ensino, preconizando que o condicionamento ocorria por meio de experiências, que envolvem associação, aplicando a instrução programada à aprendizagem.

A importância do desenvolvimento desse pensamento, baseado nesses métodos de ensino e aprendizagem, demonstra a influência do mesmo na pedagogia tecnicista, sobretudo, na diferenciação acerca das ideias de Dewey.

A escola passa a ter a função primordial de preparação dos indivíduos para o desempenho de funções na sociedade, levando-se em conta suas aptidões, fazendo com que o indivíduo se comporte de modo a se adaptar aos valores e normas existentes, buscando a produção de indivíduos com competências necessárias ao mercado de trabalho.

Para tanto, os estudos de Skinner acerca do comportamento, são relevantes, pois, o conhecimento das variáveis que controlam o comportamento humano poderia ser utilizado no controle ou na previsão destes, conseguindo desenvolver tecnologias comportamentais capazes de serem utilizadas nos mais variados contextos da vida do ser humano, sobretudo, servindo a ideia de imiscuir no indivíduo a necessidade de se adequar a ordem capitalista de modernização do país, conforme delineado nos planos do governo civil-militar.

Cada componente do processo educativo é visto sob uma característica peculiar e racional, com papéis e funções devidamente definidas com rigidez.

Skinner, também desenvolveu teorias acerca da localização dos alunos em sala de aula, da máquina de ensinar, que numa prescrição extrema, poderia até mesmo vir a substituir o professor durante as aulas, com o objetivo de mudar seu modo de ensinar, relegando-o a mero fiscalizador e revisor do processo de ensino e aprendizagem. Passou-se a transmitir os conteúdos “conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações, e a comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento” (LUCKESI, 2003, p. 62-63).

Sob a tendência pedagógica tecnicista, passou-se a ter maior rigor no planejamento do ensino, tanto em relação à forma, como quanto aos objetivos almejados e metas traçadas, em que podemos verificar que essa tendência pedagógica acabou por representar a aplicação da racionalização dos meios com o escopo de atingir objetivos de aprendizagem, deixando a visão humana, de sobreposição do indivíduo sobre o sistema educacional, em segundo plano, tudo para garantir um controle do processo de ensino e da aprendizagem com total eficácia e eficiência.

A concepção educacional tecnicista foi trazida ao Brasil através dos acordos de cooperação entre o país e os Estados Unidos, representados pelos acordos MEC-USAID, conforme abordamos no capítulo anterior, que além de implantar no âmbito educacional brasileiro um método de ensino e aprendizagem com vistas à formação de mão de obra que atendesse os anseios do governo do ponto de vista econômico, procurando promover a inserção dos indivíduos através da adequação destes a uma ordem de mercado que buscava e necessitava de serem treinados para o trabalho.

Essa perspectiva pode ser observada através da Lei nº 5692/71, em que ocorreu uma centralização no campo do ensino, e a Pedagogia Tecnicista foi convertida em pedagogia oficial do sistema educacional.

A tendência pedagógica tecnicista baseou-se

“no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato

trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador, e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que esse foi objetivado e organizado na forma parcelada. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, nessas condições o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho, necessário para produzir determinados objetos" (SAVIANI 2013, p. 381).

A partir da concepção tecnicista de educação, a prática pedagógica passa a ser voltada para uma aplicação de conhecimentos sistematizados, imiscuindo-se numa lógica de ensino voltado para a preparação para o trabalho, fazendo com que o aluno passasse a se responsabilizar desde o ensino primário em buscar sua colocação no mercado de trabalho.

Cumpre notar que, embora a pedagogia nova também de grande importância aos meios, há porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão (SAVIANI, 2013, p. 382)

A pedagogia tecnicista presente na prática escolar, também acabou por servir ao regime militar como instrumento para adequar a população a um regime de governo que supriu garantias e direitos, buscando o desenvolvimento econômico, modificou as disciplinas curriculares a serem lecionadas nas escolas e também o foco deste ensino, que não buscava formar cidadãos que reivindicasse direitos e mudanças no regime de governo, mas sim que se conformasse em garantir uma colocação no mercado de trabalho, atendendo então aos ditames capitalistas desejados pelo governo civil-militar, que em última análise, estava direcionado a buscar a consolidação institucional e ideológica do regime ditatorial no país.

De fato, a crença na capacidade educativa centrada no material instrucional e no aparato tecnológico animou os planos educacionais colocados em ação durante os governos militares. Houve, sem dúvida, uma conveniência entre as propostas que animavam o campo pedagógico no corte tecnicista, com ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem, e o regime militar em vigor, dado que essa

opção deixava em segundo plano os debates em torno da relação escola e cidadania e, por consequência, os debates em torno da democracia. A combinação de um regime político fechado, apoiado internacionalmente, com a estruturação de uma educação que aspirava a neutralidade, em correspondência com a doutrina de segurança nacional, coadunava-se ao processo de modernização conservadora empreendida sob forte controle estatal e a lógica de uma escola que formaria o capital humano necessário para o desenvolvimento econômico brasileiro (GATTI JUNIOR, 2010, p. 59).

### Assim, buscou-se, pelo tecnicismo

planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos, e, pelo menos em certos aspectos mecanizar o processo. [...] Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era ao mesmo tempo, sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório, 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.[...] A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2013, p. 382).

Por esta concepção pedagógica tecnicista se objetivava embasar os conteúdos ministrados em conceitos objetivos, com o auxílio de livros didáticos e buscando a transmissão de conhecimentos de forma eficaz com o aferimento através de avaliações que apenas analisassem a realização dos objetivos propostos com o escopo da formação para o mercado do trabalho, atentando-se ao fato de que a pedagogia tecnicista buscou impor, sobretudo, um caráter profissionalizante do ensino, sob uma racionalidade do processo educativo, que é constituída com base nos sistemas jurídico e econômico, implicando no estabelecimento de regras, hierarquias, especialização e treinamento, para o alcance de metas e resultados pré-estabelecidos.

O aluno que na prática educacional brasileira não era o centro do processo de ensino e aprendizagem, passa a ser considerado como um trabalhador em potencial, como futura mão-de-obra a ser útil ao sistema capitalista, em que o mesmo no processo educacional, deveria ser instruído a

cada tarefa realizada e de modo imediato, sendo conferido o acerto ou erro da resposta dada, enquanto um destinatário passivo do conteúdo ministrado.

Concomitantemente há uma proletarização do trabalho docente pela rigidez dos conteúdos a serem ministrados através de um sistema apostilado e inflexível, enquanto que no método avaliativo verificava-se somente se haveria o cumprimento dos objetivos propostos, atendendo a critérios mensuráveis e meramente estatísticos. Esse processo de racionalização acabou por dar ao professor status de função meramente técnica, uma vez que bastava reproduzir as condições vigentes nos planos determinados.

A respeito da relação professor e aluno esta deve ser pautada por um distanciamento afetivo, esperando-se do professor a execução em sala de aula daquilo que foi planejado, buscando a divisão de tarefas e o estímulo à convivência em sociedade de modo organizado e hierárquico.

Buscou-se ainda uma disciplina rígida, que já preparasse e demonstrasse ao aluno que seria necessário sua responsabilização na condução de sua vida social e profissional, para a qual está sendo preparado pelo processo educativo. É acompanhado ainda de uma metodologia de ensino baseada em um sistema apostilado e com recursos tecnológicos estáticos, com vistas à transmissão de um conteúdo que priorize a apropriação de um saber técnico e que aproxime o aluno da adaptação ao mundo do trabalho, onde este será avaliado através da verificação do cumprimento dos objetivos propostos, através de dados estatísticos e mensuráveis do ponto de vista produtivo.

A escola, sob esta orientação pedagógica, passou a ter como interesse

produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. [...] A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LUCKESI, 2003, p. 61).

Sob este aspecto observa-se que no tocante ao escopo almejado pela política educacional governamental, as diretrizes relacionadas ao desenvolvimento do país através do tecnicismo, foram insuficientes e ineficientes do ponto de vista pedagógico.

A profissionalização geral e compulsória da Lei 5692/71 [...] é a comprovação das dificuldades colocadas para a escola pública e privada nacional, sendo que o resultado dessas políticas educacionais empreendidas pelo regime militar, de modo geral não atingiram os objetivos propostos (LUCKESI, 2003, p. 61).

Com o advento da Lei 5692/71, a pedagogia tecnicista vai embasar a estruturação dos currículos escolares com vistas a atender o disposto nessa nova lei, que teve o propósito de possibilitar um tipo determinado de formação, com o objetivo de que essa formação pudesse concorrer para a auto realização do educando, para sua qualificação visando o exercício de uma atividade profissional e para sua atuação enquanto *homo economicus* no meio em que vivia.

Acreditava-se que o processo se rationalizava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico [...] na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2013, p. 383).

Desta forma, é de relevância analisar as transformações ocorridas na estrutura curricular escolar para se adequar ao preconizado na lei vigente sob a influência da Pedagogia Tecnicista, inclusive no que diz respeito aos métodos utilizados de ensino que deveriam ser aplicados sob a forma de atividades que contemplassem as disciplinas determinadas no plano curricular.

As diretrizes de ensino elaboradas sob a influência da pedagogia tecnicista inauguram nova tendência na elaboração das estruturas curriculares das escolas, pois a partir de então há o predomínio de uma preocupação com a apropriação do saber científico principalmente das ciências exatas e uma adaptação do indivíduo ao mundo do trabalho.

Nesse contexto, na busca do desenvolvimento nacional em conformidade ao capitalismo no período, através de uma educação fundamentada no tecnicismo, as mudanças curriculares são preponderantes para se alcançar este objetivo, pois

a reestruturação do sistema de ensino que criou o 1º e 2º graus tem nas mudanças curriculares uma questão decisiva para entendimento do quanto o projeto educacional do regime militar comprometeu-se com propostas deletérias. Com um certo grau de obscurantismo os conteúdos considerados de caráter acadêmico foram retirados para que fosse possível introduzir disciplinas que abordavam, predominantemente, as temáticas profissionalizantes (FREITAS, 2009, p. 282).

É de se salientar que houve nesse período uma consolidação da escola pública, com mais facilidade de acesso à população, no entanto esse acesso guardava consonância relativamente ao aspecto quantitativo do que qualitativo em relação a qualidade da educação, pois “o grande contingente de alunos das camadas populares que passaram a ter acesso à escola pública encontrou uma instituição alheia aos seus interesses, às suas necessidades e a sua cultura” (SOUZA, 2008 p. 283).

O tecnicismo foi preponderante para o escopo pretendido de desenvolver as diretrizes apontadas na Teoria do Capital Humano a partir da concepção desenvolvimentista de Estado, tomado como projeto de país, a partir do golpe de 1964. Para tanto deve ser visualizada dentro de uma institucionalização da educação, através de sua elaboração, implantação e execução no espaço escolar, no modo de ensinar a aprender, presentes nas escolas, que podem ser visualizadas pelas mudanças ocorridas na estrutura curricular e do conteúdo lecionado, que tinham por objetivo consolidar um projeto de governo que visava controlar a população sob a ótica de inserção sob a mercantilização da educação.

No entanto, além do aspecto relacionado à abordagem de conteúdos, métodos de ensino e avaliação, sob o aspecto formal, sobretudo relacionado à forma de transmissão do conhecimento e a relação entre professor e aluno na aplicação da pedagogia tecnicista, esta “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2001, p. 15).

Observamos, no período analisado nesta pesquisa, que há um caráter indissociável existente entre a influência da tendência pedagógica tecnicista na constituição da estrutura de ensino presente no projeto educacional do Estado, que acabou por representar as características de uma racionalidade liberal na educação, em que “a ênfase na eficiência e produtividade da escola vai

reclamar não só uma organização do processo educativo [...] como também vai exigir métodos e técnicas adequadas a essa organização" (FRIGOTTO, 2010, p. 190). Nessa perspectiva, o tecnicismo acabou por ser o condutor das diretrizes almejadas pelo Estado para atingir o público alvo no âmbito do espaço escolar sob o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, tratamos neste capítulo, de alguns aspectos característicos da educação brasileira sob os ditames do governo civil-militar, relativamente a abordagem de suas bases legais, representadas pela legislação vigente e suas bases conceituais relacionadas à tendência pedagógica tecnicista, que foi preponderante na elaboração do projeto educacional no período histórico correspondente.

## CAPÍTULO III

### A ESCOLA ESTADUAL JOSIAS PINTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO GOVERNO CIVL-MILITAR

Nos dois primeiros capítulos dessa dissertação, trabalhamos acerca do contexto histórico que delimita a pesquisa, situado a partir do golpe militar, em que a Teoria do Capital Humano foi a influência norteadora do projeto de governo do país com destaque ao período do Milagre Econômico.

Abordamos a legislação educacional que regeu o funcionamento da Escola Estadual Josias Pinto no período delimitado em nossa pesquisa, bem como as bases conceituais relativas à tendência pedagógica tecnicista que norteou a elaboração da legislação vigente à época.

A partir de nossos estudos, verificamos que no âmbito do projeto educacional empreendido pelo Estado, o tecnicismo apresentou-se como tendência pedagógica que teve seu protagonismo em consonância com os acordos de cooperação internacional que o Brasil se tornou signatário e que foram preponderantes para os rumos que foram tomados pela educação no país a partir de então.

Neste terceiro capítulo trataremos de modo específico da trajetória histórica da Escola Estadual Josias Pinto, localizada no município de Nova Ponte- MG, através do estudo de suas finalidades na prática pedagógica, diante de sua inserção sob as bases educacionais legais e teóricas, sob o contexto histórico delimitado a partir da fundação e início de funcionamento da escola sob a administração do Estado de Minas Gerais a partir de 1965 e nos dez primeiros anos seguintes de seu funcionamento, em que a escola apresentou mudanças estruturais em seus planos curriculares e conteúdos de ensino, devido às alterações legislativas e de orientação pedagógica ocorridas no âmbito do projeto educacional do governo civil-militar.

#### 3.1 Localização geográfica e aspectos gerais

Em relação a seu aspecto geográfico, a Escola Estadual Josias Pinto se localiza na cidade de Nova Ponte, no Estado de Minas Gerais. À época da

fundação da escola em 1965 e até o ano de 1994, a cidade de Nova Ponte se localizava em uma área diversa daquela que se encontra nos dias atuais.

Para efeito de entendimento das peculiaridades do município, destacamos que os moradores da cidade passaram a utilizar a denominação de “Cidade Velha”, para se referir à cidade desde sua fundação até a ocorrência da inundação promovida pela represa em virtude da construção da Usina Hidrelétrica da Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG), e utilizando a denominação “Cidade Nova” como referência após construção da usina hidrelétrica, que teve por consequência a construção de outra cidade e a realocação dos moradores para a cidade atual, a partir do ano de 1994.

A cidade de Nova Ponte teve origem a partir da criação do distrito de São Miguel de Nova Ponte em 26 de setembro de 1882, com subordinação ao município de Sacramento. Em 07 de setembro de 1923 teve seu nome alterado para Nova Ponte e em 17 de dezembro de 1938, foi alçado à categoria de município.

Em relação a seu aspecto de localização no Estado de Minas Gerais, o município de Nova Ponte localiza-se na região do Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro ficando distante a 405 km da capital Belo Horizonte e a 80 km das cidades de Uberlândia e Uberaba, os principais municípios dessa região sob o aspecto de importância econômica e política.

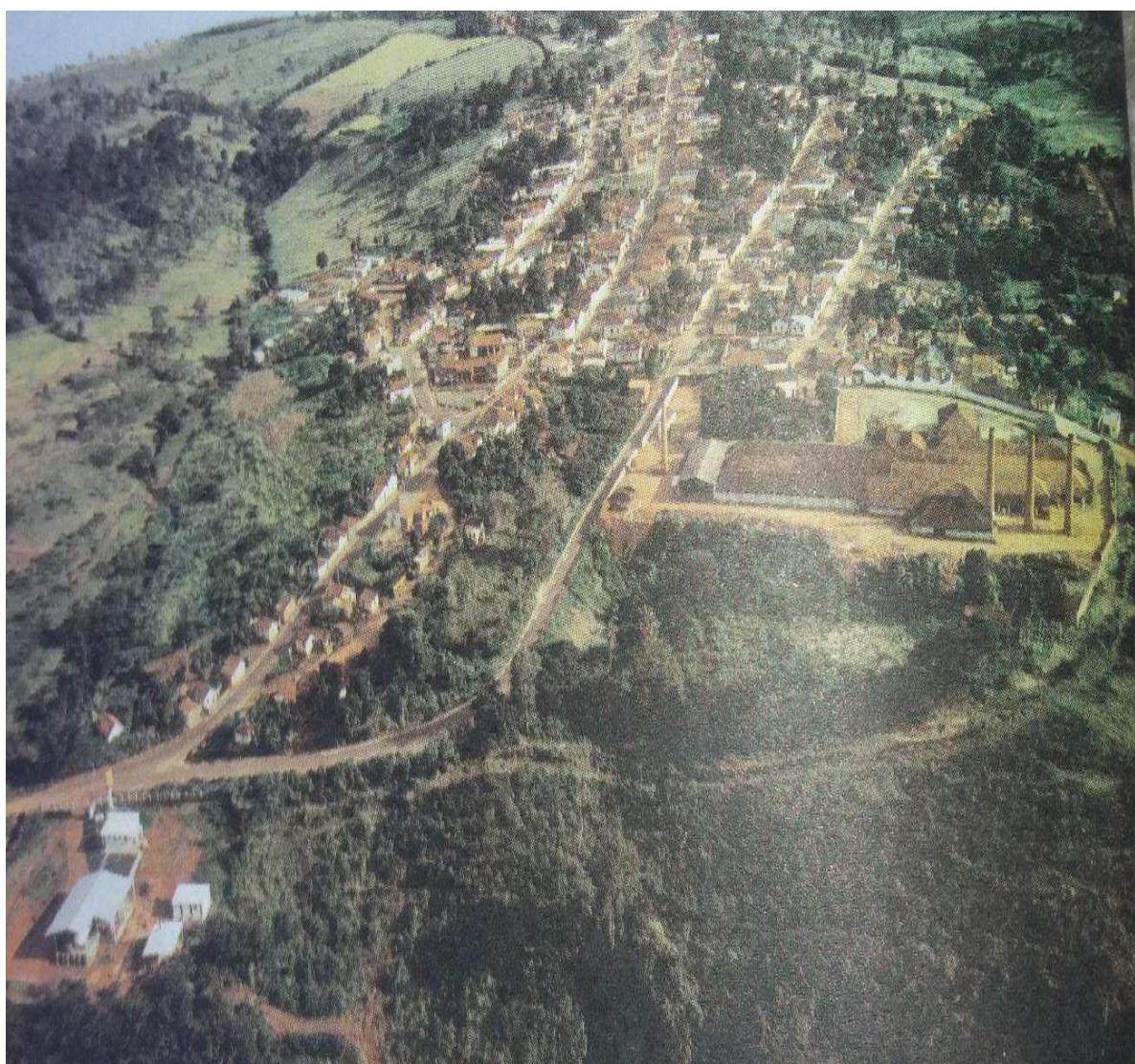
**Figura 3:** Mapa de Localização da cidade de Nova Ponte – MG



**Fonte:** Arquivo Público da Prefeitura Municipal de Nova Ponte

Na década de 1960, a cidade de Nova Ponte possuía uma população aproximada de 8000 pessoas, com a população rural sendo preponderante sobre a população urbana, representando 65 (sessenta e cinco) por cento da população total do município, segundo os dados do recenseamento realizado em 1960<sup>9</sup>.

**Figura 4:** Vista aérea da cidade de Nova Ponte (1965)



Fonte: Arquivo Público da Prefeitura Municipal de Nova Ponte

Atualmente o município conta com uma população de cerca de 13000 habitantes, com predominância da população urbana sobre a população rural, com mais de 80 (oitenta) por cento dos habitantes vivendo na cidade<sup>10</sup>.

9 Fonte: Arquivo Público da Prefeitura Municipal de Nova Ponte

10 Fonte: IBGE- 2012

### **3.2 Aspectos históricos**

A história da Escola Estadual Josias Pinto teve seu início marcado por uma instalação provisória de suas atividades no mesmo prédio onde já funcionava, na década de 1950, a Escola Municipal São Miguel de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, durante o mandato do Prefeito Manoel Pereira Cardoso e que contou com o empenho de pessoas consideradas ilustres na cidade de Nova Ponte, com destaque para o religioso católico Padre Panfilio Van Den Broeck e o Professor Djalma Alvarenga de Oliveira, ambos vindo a ser professores na escola, com este último tornando-se também seu diretor.

Para que a escola fosse construída, ocorreu uma série de reuniões, sendo que a primeira, que marcou o início do surgimento desta instituição, aconteceu em 21 de Junho de 1959, no recinto do Fórum da Comarca de Nova Ponte. É de rigor ressaltar também a importância da Associação Cultural de Nova Ponte (ACNP), órgão importante no município, criado com o objetivo de desenvolver ações para o progresso da educação de Nova Ponte, composto por pessoas de diferentes classes sociais, mas com o mesmo objetivo que era desenvolver a educação no município.

A partir das discussões entabuladas pelos membros da ACNP e em debate com a sociedade novapontense, inicia-se, a partir de 1963, a construção do prédio para o funcionamento do Colégio de Nova Ponte, por intermédio da Prefeitura Municipal, sendo a obra financiada com recursos do município e também de doações dos moradores da região.

A ACNP teve suas atividades de funcionamento ligadas à manutenção e organização da escola até o tempo em que o Estado de Minas Gerais, passou oficialmente a se responsabilizar pela mesma, após a conclusão das obras do prédio para sua instalação.

Em 1963 há a construção do prédio para sediar o Ginásio de Nova Ponte, em terreno situado na rua Osório Inácio, por iniciativa de Sebastião Paes de Almeida, por doação da Prefeitura. Em 1965 ocorre a transferência do imóvel para a Associação Cultural de Nova Ponte, sendo que a partir de 1966 é doado ao Estado (BRANDÃO, 1997, p. 35)

Assim, foi criado, em 30 de novembro de 1965, através da lei Estadual nº 3.610/65, o Colégio Estadual de Nova Ponte que iniciou suas atividades,

através de instalação provisória, no mesmo prédio onde já funcionava, na década de 1950, a Escola São Miguel de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série.

Em 10 de dezembro de 1965, houve a inauguração oficial, com o inicio das atividades da escola no prédio recém-construído, que ainda era de responsabilidade da ACNP, localizado no bairro São Francisco.

O primeiro diretor da escola recém-criada e sob a responsabilidade do Estado de Minas Gerais, foi o Professor Djalma Alvarenga de Oliveira <sup>11</sup>, que permaneceu a frente da escola por mais de dez anos, tendo inclusive sido o diretor em todo o período sobre o qual delimitamos nossa pesquisa e sendo considerado do ponto de vista prático o fundador desta escola.

Outro personagem que sempre esteve presente desde o inicio das atividades para construção e funcionamento da escola, foi o Dr. Josias Pinto, político influente e tradicional de Nova Ponte, que é considerado do ponto de vista legal e burocrático o co-fundador da instituição de ensino, devido a seu empenho junto ao governo do Estado de Minas Gerais para a consolidação da escola no município e seu funcionamento.

Utilizando do conhecimento e prestígio que mantinha junto à classe política mineira, Josias Pinto foi até a capital do Estado e moveu ações para que o Colégio de Nova Ponte recebesse seu nome, sendo que obteve êxito em sua empreitada, sendo que “a figura do patrono vinculava a escola a uma determinada herança e memória social e política. Estabelecia, ainda, uma identificação entre as finalidades morais, sociais e culturais da escola e as qualidades enaltecedoras do patrono” (SOUZA, 2007, p. 124-125). Assim, na data de 03 de novembro de 1969, o Colégio Estadual de Nova Ponte, recebe oficialmente o nome de Escola Estadual “Josias Pinto”, através da promulgação da lei Estadual nº 5.314/69.

Em consequência da Construção da Barragem Hidrelétrica de Nova Ponte e a inundação da cidade, a Escola que se situava a Avenida Cristo Rei, 270, foi relocada para a nova cidade em 05/03/94, situando-se à Rua Sacramento, 901, no centro da cidade, localização em que se encontra nos dias atuais.

---

<sup>11</sup> Djalma Alvarenga de Oliveira era filósofo e professor universitário, com especialidade em Inglês, tendo sido ainda professor em importantes escolas da região como o Colégio Triângulo Mineiro de Uberaba.

Conforme delineado no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, sua história está intimamente ligada à história e à cultura da própria cidade, pois constitui um centro de formação de pessoas em todos os aspectos, sendo um referencial cultural e social, tornando assim, a instituição um ícone no contexto local, pois é a única escola estadual do município<sup>12</sup>.

Dentro de seu percurso histórico na cidade, atualmente, a Escola Estadual Josias Pinto funciona em 03 (três) Turnos – matutino, vespertino e noturno, nos Níveis de Ensino Fundamental que compreende os 7º, 8º e 9º anos e no Ensino Médio que compreende o 1º, 2º e 3º ano. Oferece ainda o Curso Normal em Nível Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) divididos em três níveis, correspondentes ao ensino de 5ª a 9º ano (Nível I), 1º e 2º ano do ensino médio (Nível II) e o 3º ano do ensino médio (nível III).

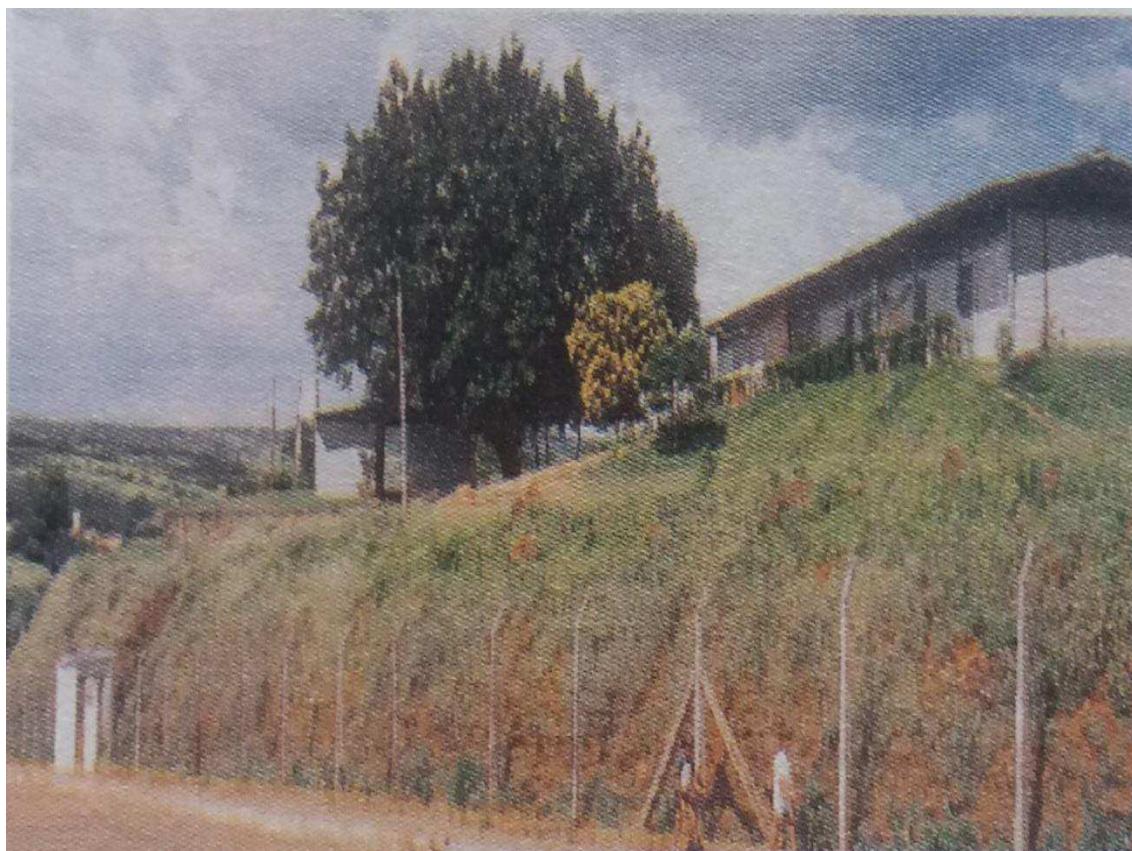
O público atendido pela escola vem de todas as classes sociais, onde os pais trabalham principalmente no setor primário e terciário, pois não há um número expressivo de indústrias que atendam a toda a população economicamente ativa do município oferecendo empregos.

Resta salientar ainda, que o município de Nova Ponte não possui rede particular de ensino e a rede municipal conta com escolas de ensino pré-escolar e de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo que apenas a Escola Municipal São Miguel, em alguns anos letivos, oferece o ensino médio, mas não o faz com regularidade, tendo em vista que este não funciona com todas as séries de ensino e, portanto, não há uma sequência de todos os anos, ficando sujeitos à disponibilidade de verbas do município e interesse por parte da prefeitura municipal que, através de seus mandatários, nem sempre priorizam os investimentos em educação, o que ocasiona sempre um movimento de pedidos de transferências e de matrículas dos alunos que saem da escola estadual e migram para a rede municipal e após realizam o caminho inverso, ocasionando uma descontinuidade no processo de ensino.

---

12 Os dados e informações referentes à Escola Estadual Josias Pinto, constam do Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino e foram aferidos também quando das visitas deste pesquisador à escola.

**Figura 5:** Escola Estadual Josias Pinto (1970)



**Fonte:** Arquivo Público da Prefeitura Municipal de Nova Ponte

### 3.2.1 O funcionamento da escola

A partir do funcionamento da escola, como instituição de ensino estadual, no mês de março de 1966, houve a realização dos primeiros exames de admissão dos alunos candidatos a uma vaga para dar continuidade a seus estudos.

Os exames de admissão eram realizados em virtude da necessidade existente na época, de se aferir o nível de conhecimento dos alunos, tendo em vista que não havia uma vinculação direta entre os níveis de estudo, ou seja, não era obrigatório que o aluno que desejasse ingressar no primeiro ciclo do ensino primário, tivesse que ter concluído com aproveitamento as séries iniciais de estudo imediatamente anteriores, sendo que para tanto, os exames de admissão eram realizados para um melhor aproveitamento dos alunos e organização do ensino.

**Figura 6:** Ata Geral de exames de admissão (1971)

NOME DO CANDIDATO	Português		História		Geografia		Matemática	
		Média		Média		Média		Média
Carlos Antonio Fonseca		3,0	E	L	I	M	I	A
Celio Pereira de Resende		1,0	E	L	I	M	I	A
Celso Eurípedes dos Santos Reis Ribeiro		1,0	E	L	I	M	I	A
Heleno Vieira de Resende		2,0	E	L	I	M	I	A
Helio Humberto Espindola Pires		2,0	E	L	I	M	I	A
Hermes Inacio da Silva		3,5	E	L	I	M	I	A
Ironides José Ferreira		2,0	E	L	I	M	I	A
Itamar José Fernandes		2,0	E	L	I	M	I	A
Ivân Inacio da Silva		2,0	E	L	I	M	I	A
João dos Reis Resende		3,0	E	L	I	M	I	A
José Almir Ferreira		1,0	E	L	I	M	I	A
Lucimar Pereira da Cunha		3,0	E	L	I	M	I	A
Luiz Antonio Resende		3,0	E	L	I	M	I	A
Luiz Humberto de Melo Marcacine		2,5	E	L	I	M	I	A
Maria Abadia Carneiro de Mello		5,5			5,5		7,0	
Maria Aparecida		5,0			6,5		8,0	
Maria Inês		3,0	E	L	I	M	I	A
Marcos Antonio Carneiro de Melo		2,0	E	L	I	M	I	A
Marilena Duarte Fernandes		5,0			7,0		5,0	
Marlus Carneiro de Resende		3,0	E	L	I	M	I	A
Marta Helena Gomes		3,0	E	L	I	M	I	A
Maura Aparecida Fernandes		2,0	E	L	I	M	I	A
Neila Aparecida Lemes		3,0	E	L	I	M	I	A
Paulo Eduardo Cardoso Verri		2,5	E	L	I	M	I	A
Paulo Pinto		3,0	E	L	I	M	I	A
Resoli das Graças		5,0			5,5		4,0	
Sirlei Aparecida da Silva		3,0	E	L	I	M	I	A
Vicente de Paulo Balbino		1,5	E	L	I	M	I	A

**Fonte:** Arquivo da Escola Estadual Josias Pinto

Os exames de admissão foram exigidos na escola até o ano de 1971, sendo que após a entrada em vigor da lei 5692/71 tal procedimento deixou de ser realizado, pois a lei passou a determinar a vinculação entre os graus de ensino, não sendo possível que o aluno pudesse prosseguir em seus estudos sem ter concluído os requisitos exigidos para passar às séries posteriores.

Diante do que foi demonstrado na documentação analisada, verificou-se que os alunos que tinham interesse em fazer parte do corpo discente da Escola, não possuíam *a priori* uma formação anterior suficiente para obter aprovação no exame exigido pela escola, o que é demonstrado pelo alto índice de reprovação dos mesmos no exame de admissão, o que demonstra, em relação ao ensino da cidade de Nova Ponte, que este guardava similitude com os problemas da educação existentes em nível estadual e nacional, haja vista que as deficiências de aprendizagem dos alunos no nível primário já faziam parte dos diagnósticos realizados pelo governo brasileiro através das agências norte americanas quando da assinatura dos convênios MEC-USAID, problemas do ensino, que se contrapunham a ideia de formação para o trabalho e da constituição do cidadão produtivo dentro do sistema capitalista, sendo que, as diretrizes apontadas para a solução desses problemas educacionais, levou o tecnicismo às escolas brasileiras nesse período, a exemplo da Escola Estadual Josias Pinto

### **3.3 As finalidades na prática pedagógica da Escola Estadual Josias Pinto**

No período analisado, a escola foi uma instituição de ensino ginásial, seguindo então as diretrizes estabelecidas pelo decreto lei 4244/42, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que estabelecia 4 (quatro) anos do ensino Ginásial de 1º ciclo que foi a modalidade de ensino oferecida pela escola à população de Nova Ponte e regiões próximas, bem como seguiu o ordenamento legal previsto na lei 4064/61 até o ano de 1971, pois a partir de 1972 passa por mudanças conforme determinado pela lei 5692/71.

A partir da análise das fontes documentais, podemos compreender as finalidades de ensino dessa instituição, pois “o iniciar de uma pesquisa exige a localização de fontes. De modo geral, é preciso verificar, ao se propor um tema qualquer, quais conjuntos documentais poderiam ser investigados em busca de dados” (BACELLAR, 2014, p. 51).

As fontes de pesquisa analisadas consistiram nos documentos que se encontram na escola, compreendendo os diários de classe, os planos de ensino, que nos permitiu acesso aos conteúdos programáticos das disciplinas, as atas de fundação e os planos curriculares anuais. A partir da coleta de dados desta documentação, foi possível verificar o que representou as mudanças oriundas da legislação, segundo as bases legais e conceituais que regeram escola e que foram determinantes para a identificação das finalidades de ensino presentes na escola.

Nessa perspectiva, no trabalho com as fontes de pesquisa, se deve buscar um diálogo incessante entre as bases conceituais legais e a prática escolar efetiva, pois

Frequentemente, há uma justaposição entre o referencial teórico proclamado e o posto em prática, o que indica uma falta de articulação entre o referencial teórico e dos dados empíricos coletados. Assim, na consideração das particularidades de uma dada instituição escolar, indispensável etapa do processo de investigação, passa despercebido o movimento real da história que, às vezes, foi exposto como independente da materialidade dos aspectos singulares (BUFFA & NOSELLA, 2009, p. 27).

Adentramos no cerne da discussão de que à escola foi dada uma finalidade pelo projeto educacional do governo civil-militar, consistente em transmitir conteúdos com o objetivo de conformação dos indivíduos ao regime ditatorial vigente e à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, analisamos como esta instituição apresentou sua proposta de ensino a partir destas diretrizes, efetivando sua prática escolar sob a relação existente entre a legislação que fundamentou a política educacional proposta pelo governo e aquela proposta pela instituição, pois “a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1990, p. 188)

Em relação aos conteúdos ministrados, de acordo com as determinações da estrutura curricular da escola, destacamos as disciplinas que demonstraram o caráter tecnicista que foi preponderante no projeto educacional do governo civil-militar. De acordo com Chervel (1990) os conteúdos são meios utilizados no alcance de um fim, e quando uma disciplina passa por mudanças, como aquelas determinadas pela legislação, novas

finalidades lhe são dadas com novos objetivos a serem prescritos pela conjuntura política de transformação do sistema educacional.

Assim, analisamos a proposta educacional da escola através da materialização da mesma na estrutura curricular que definiu as disciplinas e os conteúdos programáticos presentes nestas, em que podemos observar como a tendência pedagógica tecnicista esteve presente na prescrição desses conteúdos e nos objetivos definidos nelas.

### **3.3.1 A Estrutura Curricular**

Em relação ao que foi demonstrado nas fontes de pesquisa, do ponto de vista legal, verificamos que a escola se divide em dois momentos distintos em relação à modalidade de funcionamento, assim, a partir das bases conceituais e legais passamos à análise do plano curricular da Escola Estadual Josias Pinto nos anos de 1965 a 1975.

As diferenças existentes entre os planos curriculares anuais organizados sob a vigência da lei 4024/61 e aqueles realizados a partir da entrada em vigor da lei 5692/71, estão demonstradas na disposição da estruturação das disciplinas ofertadas. A escola, desde sua fundação até o ano de 1971 funciona na modalidade ginásial, sob a LDB de 1961, sendo que a partir do ano de 1972 passa a ser uma escola de ensino primário, já sob o comando da lei de reforma do ensino.

Os planos curriculares da escola possuem a seguinte estrutura em relação ao ensino ginásial de primeiro ciclo que perdurou até o ano de 1971: as áreas de estudo, a disposição das disciplinas lecionadas, as séries em que eram divididas, bem como o número de aulas semanais e o total por módulos.

Nos anos letivos compreendidos no período de 1965 a 1971, não havia na escola divisão das disciplinas de educação geral e educação específica que passou a existir após a reforma do ensino em 1971. Constava a divisão das turmas em séries, que eram separadas por áreas de estudo que já demonstra desde então “a incorporação no discurso pedagógico do desenvolvimento do pensamento curricular de matriz norte-americana com base na noção de concentração e integração de conteúdos” (SOUZA, 2008, p. 174).

Os níveis de ensino de primeiro ciclo consistiam na divisão das 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries em todos os anos pesquisados no ensino ginásial, com a previsão

de 180 dias letivos, no entanto, verificamos diferenças em relação às disciplinas lecionadas de acordo com o ano letivo pesquisado, o que nos demonstra a constante busca pela adequação da estrutura curricular da escola em atendimento as diretrizes estabelecidas pelo Estado, que por sua vez também possuíam objetivos a serem atingidos através dos projetos educacionais.

Nesse aspecto, verificamos que a escola objeto de nosso estudo, ao ser analisada em suas finalidades pedagógicas e nas particularidades presentes em sua inserção na sociedade, acabou por representar a busca por uma construção do saber através do ensino, que teve influência das condições sociais e econômicas de seu contexto histórico, o que podemos observar em relação aos conteúdos programáticos que demonstram a disposição das disciplinas sob o contexto de adequação do ensino as prescrições definidas na política educacional em consonância com os acordos de cooperação internacional, que visou à inserção da escola no projeto da política educacional do governo, que pretendeu, através do ensino, a constituição do indivíduo que se tornasse apto, ao mundo do trabalho, como indivíduo que pudesse se tornar o próprio capital humano a ser inserido no mercado.

Observamos de acordo com os planos curriculares anuais, que entre os anos de 1965 até 1969, a estrutura curricular era composta pelas disciplinas de Português, História, Geografia, Matemática, Ciências, Inglês, Francês, Desenho, Estudos Sociais Brasileiros, Educação Artística, Educação Física, que se dividia entre Educação Física Masculina e Feminina. Através dessa composição, é possível observar uma estrutura curricular escolar direcionada à formação dos alunos de forma a atender as diretrizes estampadas na legislação vigente, que determinava a oferta dessas disciplinas.

A partir de 1970 há a introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica, que se tornou obrigatória a partir da entrada em vigor do Decreto-lei nº 869/69. Tal exigência legal ocorreu no período imediatamente posterior a promulgação do AI-5, e tinha como objetivo principal a difusão da ideologia do regime de exceção por todas as escolas do país, como parte da consolidação da Doutrina de Segurança Nacional, tendo sido incorporada no rol de disciplinas obrigatórias posteriormente pela lei 5692/71

Os conteúdos da disciplina tinham por foco apresentar a importância do funcionamento do Estado, as características das formas de governo, com a

valorização dos símbolos pátrios, como a bandeira nacional, o hino nacional e a exaltação de um modelo tradicional de família pautada na obediência a ordem estatuída e formação para o trabalho como forma de possibilidade de alcance econômico e social.

**Quadro 2:** Conteúdos programáticos da disciplina de Educação Moral e Cívica (1970)

- O caráter
- A personalidade: como se forma
- O sentido moral do caráter
- O conhecimento da verdade: reflexões sobre a verdade
- O respeito as instituições
- O respeito as autoridades
- O respeito a propriedade
- O comportamento em público
- A doutrina de segurança Nacional
- A segurança como dever de todos os cidadãos
- O valor da Educação moral e cívica: o futuro será melhor
- A história das forças armadas
- Demonstração da Existência de Deus
- Comemoração Magnífica da Independência

**Fonte:** Elaborado a partir dos planos de ensino da Escola Estadual Josias Pinto

As finalidades propostas na disciplina de Educação Moral e Cívica se relacionavam as ideias de preservação do poder dos grupos conservadores, com adequação a um modelo de família e sociedade desejado como ponto de referência de país desenvolvido e pacífico. Propunha os valores da religião, almejando através da proposta de repassar ao aluno, “a demonstração da existência de Deus” a ideia de religiosidade como sinônimo de conformação aos acontecimentos, ao mesmo tempo que se contrapunha a laicidade preconizada pelo Estado na educação.

Verificou-se que as disciplinas de formação das áreas de ciências humanas, com destaque para as disciplinas de História e Geografia, possuem um número de módulos de aulas reduzido em relação às disciplinas de ciências

exatas. Verificamos, sob o aporte teórico de Chervel (1990), que de acordo com a conjuntura histórica, social e econômica, as disciplinas ofertadas na escola sofreram alterações tanto em relação a seu conteúdo, quanto a existência de uma “hierarquização” entre as disciplinas, que de acordo com as finalidades desejadas, algumas podem ter mais visibilidade e maior reconhecimento junto a sociedade e ao Estado, que materializará esse privilégio através do processo educativo.

Relativamente aos planos de ensino da disciplina de História, os conteúdos da disciplina estavam direcionados em impor a ideologia do governo ditatorial, na tentativa de alcançar busca de conformação às características do regime de exceção, através de uma formação acrítica e sem contestação e, por outro lado, dentro das bases estabelecidas pela teoria do capital humano, na busca pelo desenvolvimentismo nos moldes almejados pelo Estado brasileiro nesse período.

Nessa perspectiva, pela disposição dos módulos de aula, foram privilegiadas as disciplinas da área de ciências exatas, como a Matemática e de Linguagens como a Língua Portuguesa, em que se buscou através destas, formar uma nova classe de trabalhadores brasileiros com a proposta de um ensino mais técnico e racional, visto que a partir da ascensão do governo civil-militar a preocupação que se mostrou presente foi em priorizar os conteúdos para um ensino técnico e útil do ponto de vista de mensuração econômica.

Foi a aceitação acrítica de que a sociedade tem um ponto de produtividade mensurável predominantemente com base nos índices de escolarização que conduziu muitos responsáveis pela elaboração de políticas educacionais a considerar essa lógica produtivista um argumento inquestionável e a aceitar, também, a ideia de que o planejamento educacional deve estar vinculado ao mercado (FREITAS, 2009, p. 275)

Na análise da estrutura curricular da escola nos anos de 1965 a 1971, portanto em período anterior a reforma do ensino, é mister observar que a presença do tecnicismo já se fazia presente, em especial em relação a inserção da disciplina de Desenho entre as disciplinas a serem ministradas na escola.

De acordo com o plano de ensino da disciplina de desenho a mesma deveria ser ministrada para

completar o número de matérias exigidas para o curso pela legislação vigente. De modo que o desenho tivesse sua aplicação no conjunto das disciplinas estudadas pelos anos da série em curso. Os trabalhos executados pelos alunos, sob orientação da professora de Desenho, além de funcionarem como excelentes meios auxiliares do ensino, demonstram, por suas boas qualidades o aprimoramento crescente não só do conhecimento da matéria, como também hábitos e atitudes sadias pelos educandos (PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE DESENHO 1966)

Tal conotação tecnicista é observada quando dos motivos que levaram a escola a oferecer tal disciplina, que servia de apoio às demais num caráter técnico do ensino, sendo que tal determinação veio através da resolução nº 11 de 17 de agosto de 1964, do Estado de Minas Gerais.

A finalidade da disciplina de Desenho estampada no plano de ensino consistia no aprimoramento de “hábitos e atitudes sadias pelos educandos” e demonstrava a preocupação por parte do governo, pelo controle dos alunos, que deveria ultrapassar o mero conhecimento daquilo que deveria ser ensinado, mas também permitir o controle comportamental de adequação a ordem e a disciplina vigente.

A oferta do ensino de Francês como segunda língua estrangeira, nos demonstrou, no entanto, a resistência por parte da instituição de ensino em manter na grade de estudos uma disciplina que possuía resquícios de um ensino tradicional que não condizia com o público alvo e nem com os ditames desenvolvimentistas e produtivistas em voga desde a ascensão do regime de exceção e sua base no entendimento da escolaridade enquanto investimento em capital humano.

No decorrer da pesquisa nos deparamos com uma realidade presente na trajetória da escola e que demonstra a particularidade do âmbito social a qual estava inserida. Havia a previsão das disciplinas de Física, Química, Biologia e Organização Social e Política Brasileira a ser lecionadas nos três anos de ensino de segundo grau, no entanto, não foi formada turma para essa modalidade de ensino secundário, demonstrando a ocorrência de uma descontinuidade nos estudos, levando-se em conta as turmas formadas no ensino primário.

Tal situação nos remete a uma questão, relativa à descontinuidade dos estudos e a evasão escolar, que estava relacionada a questões econômicas e sociais tendo em vista que a região, que era predominantemente rural, também

concentrava uma população de baixo poder aquisitivo, em que os alunos precisavam se ausentar das aulas para ajudar os pais nos trabalho rural, o que demonstra essa ruptura no processo de ensino e que foi diagnosticada pelo Estado como um entrave para o desenvolvimento do país, que sob a ótica da teoria do capital humano transferiu para a educação a tarefa de superar essas dificuldades, baseado no tecnicismo que se mostra presente já a partir da fundação da escola, sendo que a partir de 1964 já se percebe

o delineamento de inúmeros projetos de formação fundamentados na racionalidade e na eficiência, visando atender demandas falaciosamente apresentadas como se fosse exigências postas pelo sistema produtivo, sistema esse permanentemente representado como se fosse um ente dependente das políticas educacionais para acumular ou não riqueza (FREITAS, 2009, p. 275)

No ano de 1971, verificamos o último ano do ensino na modalidade ginásial na Escola Estadual Josias Pinto, pois, a partir de 1972 a escola passa a funcionar sob as diretrizes da Lei 5692/71, sendo sua modalidade de ensino composta por 4 (quatro) séries (5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>).

**Quadro 3:** Plano curricular do ano letivo de 1972

DISCIPLINAS	ANO LETIVO DE 1972			
	Número de aulas semanais			
	5 <sup>a</sup> Série	6 <sup>a</sup> Série	7 <sup>a</sup> Série	8 <sup>a</sup> Série
PORtuguês	4	4	4	4
HISTÓRIA	3	3	3	3
GEOGRAFIA	2	2	-	2
MATEMÁTICA	3	3	4	4
CIÊNCIAS	3	3	3	4
INGLÊS	2	2	2	-
FRANCÊS	-	-	3	2
DESENHO	2	2	-	-
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	2	2	2	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	3	3

**Fonte:** Arquivo Escola Estadual Josias Pinto

Observa-se que no plano curricular a modificação mais efetiva foi a mudança de denominação das séries com a nomenclatura de 5º, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino primário, não havendo ainda a diferenciação entre a parte comum e a parte de formação específica, o que demonstra que no plano efetivo, as mudanças preconizadas através da legislação ainda não haviam sido implantadas na escola.

Nesse viés, observa-se que a legislação embora obrigatória não foi prontamente efetivada, uma vez que no plano real dessa efetivação vários outros aspectos devem ser considerados, entre os quais a falta de estrutura da escola para adequar-se as diretrizes legais, a formação dos professores e até mesmo a ausência de uma fiscalização eficiente sobre o cumprimento das determinações pelo Estado, o que demonstra que

foi um momento que se destacou negativamente pela impressionante precariedade dos materiais didáticos, pela presença de poucos professores formados e pelo problema estrutural dos salários baixos. Como a lei não resolveu problemas antigos e para além disso, ensejou e acumulou problemas novos, a soma de todos esses fatores tornou a implementação do 1º e 2º graus bastante lenta e sujeita a incongruências de toda espécie (FREITAS, 2009, p. 280).

A partir de 1973 a estrutura curricular da Escola Estadual Josias Pinto efetivou modificações em sua estrutura curricular em atendimento ao art. 7ª da lei 5692/71, que determinou a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”, (BRASIL, 1971). Verificamos a divisão em 5ª a 8ª série de ensino e sendo composta por uma parte de Educação Geral e uma de Formação Específica, atendendo o dispositivo legal a partir de então.

Na parte da Educação Geral do plano curricular há a previsão do ensino de Educação Física a ser ministrado em todas as séries não havendo a partir de então a separação entre sexo masculino e feminino presente nos anos anteriores.

A obrigatoriedade de 30 (trinta) horas anuais de ensino religioso, mas sem especificar no próprio currículo as características desse ensino, sua vinculação a determinada religião e, sobretudo, em quais séries este seria lecionado, demonstra que embora a tendência tecnicista estive presente, como

base conceitual das mudanças legislativas, a manutenção e a obrigatoriedade do ensino religioso, demonstrava a presença da forte tradição religiosa na escola, com a presença de um conservadorismo que se contrapunha ao liberalismo almejado pelo Estado, que foi pautado na formação do capital humano com vistas à utilidade para o mercado de trabalho.

**Quadro 4:** Plano curricular do ano letivo de 1975

EDUCAÇÃO GERAL	ÁREAS DE ESTUDO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	CARGA HORÁRIA SEMANAL DO ANO LETIVO DE 1975			
			5 <sup>a</sup> Série	6 <sup>a</sup> Série	7 <sup>a</sup> Série	8 <sup>a</sup> Série
	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa Língua inglesa Educação Artística	5 - 2	5 - 2	3 2 2	3 2 2
	Estudos Sociais	Geografia História Ed. Moral e Civica e O.S.P.B.	2 2 2	2 2 2	2 1 2	2 1 2
	Ciências	Matemática Ciências e Programa de Saúde	4 5	5 4	3 3	3 3
	EDUCAÇÃO FÍSICA		2	2	2	2
	ENSINO RELIGIOSO		30 horas anuais de atividades			
FORMAÇÃO ESPECIAL	Educação para o Lar Práticas Agrícolas		- -	- -	2 2	2 2

**Fonte:** Arquivo Escola Estadual Josias Pinto

O que já havia sido observado nos anos letivos anteriores, manteve-se em relação à preterição de algumas disciplinas em relação a outras. Observa-

se uma continuidade em relação à diminuição das disciplinas relativas às Ciências Humanas, visto que História e Geografia com o avanço e consolidação do regime de exceção cada vez mais passaram a ser relegadas ao segundo plano, o que se constata pela diminuição de número de módulos de aulas, em todas as séries de ensino, enfatizando sobremaneira as disciplinas da área de exatas como Matemática e de Linguagens como a Língua Portuguesa, pois o ensino primário proposto, buscava o mínimo de condições de inserção já no mundo do trabalho, que viria a ser completo no ensino técnico do ensino secundário, dentro de toda a diretriz de busca pela formação do *homo economicus*, útil ao sistema capitalista e que culminava em um projeto de ensino acrítico.

A reestruturação do sistema de ensino que criou o 1º e 2º graus tem nas mudanças curriculares uma questão decisiva para entendimento do quanto o projeto educacional do regime militar comprometeu-se com propostas deletérias. Com um certo grau de obscurantismo os conteúdos considerados de caráter acadêmico foram retirados para que fosse possível introduzir as disciplinas que abordavam, predominantemente, as temáticas profissionalizantes (FREITAS, 2009, p. 282).

A Escola Estadual Josias Pinto, acabou integrando um projeto de formação com ênfase ao repasse de conteúdos através do tecnicismo, priorizando o ensino direcionado a formação de habilidades práticas e manuais, com vistas à valorização da formação para o trabalho.

Podemos verificar ainda, que com as mudanças na estrutura curricular a escola passou a intensificar o caráter de busca pela adequação ao preconizado no regime militar, de conformação ao sistema ideológico, pautado pela transmissão aos alunos da ideologia do regime de exceção, exaltando as qualidades da pátria, a obediência à ordem estatuída e o alcance do desenvolvimento, cuja formação viria através dos estudos, reproduzindo então o preconizado na Teoria do Capital Humano que se fazia presente em todo o projeto de país articulado pelo governo civil-militar.

No primeiro grau [denominação que vigorou durante a 5692/71], o trabalho aparece de forma implícita. [...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar, em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade [...] ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos requisitos das Ciências Naturais e das Ciências sociais, constituem pré-

requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 1987, p. 12).

A análise da estrutura curricular nos permitiu verificar que houve a obediência pela Escola Estadual Josias Pinto de adequação às mudanças definidas na legislação, sendo adotado o currículo comum, com a inclusão das disciplinas na parte de educação geral, havendo a centralização prevista a partir de lei da reforma do ensino, com a adoção da parte diversificada, com a inclusão das disciplinas práticas de preparação ao trabalho, na parte de formação especial.

### **3.3.2 O Tecnicismo nos conteúdos programáticos da escola: A área de formação especial**

De acordo com as diretrizes estabelecidas na estrutura curricular da escola, fica demonstrado que há o desencadeamento da busca por um processo de formação para o trabalho já a partir do primeiro grau, embora a lei em vigência estabelecesse que a formação para o trabalho somente era obrigatória a partir do segundo grau, nível de ensino que não era oferecido pela escola neste período.

Enquanto a estrutura curricular nos permitiu verificar a materialização da legislação educacional na escola, a partir da análise dos planos de ensino e seus conteúdos programáticos, através dos quais podemos analisar que as finalidades desejadas, que refletiram a obrigação contida no dispositivo legal pelo projeto educacional do governo civil-militar, foram efetivadas na realidade pedagógica do ensino inserindo o processo de ensino na política educacional do Governo civil-militar.

O estudo dos conteúdos programáticos da escola tem importância fundamental na compreensão das finalidades do ensino, pois

dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. É esse componente que chama prioritariamente a atenção, pois é ele que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem (CHERVEL, 1990, p. 202)

Considerando os documentos da escola do ano de 1965 até o ano de 1975<sup>13</sup>, vislumbramos a efetivação da proposta de ensino da escola, tanto em relação à tendência pedagógica predominante, que demonstrou o viés de preparação para a formação para o trabalho, como em relação aos conteúdos programáticos se acabaram se tornando o meio utilizado pelo governo civil-militar para imposição de sua ideologia, preconizada na forma estrutural pela teoria do capital humano com o escopo de conformação da população ao regime ditatorial.

Observamos na área de Formação Específica, conforme demonstrado na grade curricular, que esta se compunha das disciplinas de Educação para o Lar e Práticas Agrícolas. No entanto também era ministrada a disciplina de Técnicas Comerciais, embora não tenha sido discriminada na estrutura curricular. Tais disciplinas eram lecionadas nas duas séries finais do ensino primário, o que já demonstra a presença da ideia de desenvolvimento de habilitação para o trabalho preconizada pela lei 5692/71, através do tecnicismo no ensino da escola.

Em consonância ao discurso desenvolvimentista do Estado, preconizado pelo governo civil-militar, com base na busca pela formação do *homo economicus* e com vistas ao fomento do capital humano, o ensino de tais disciplinas tinham a finalidade de agregar a formação profissional do aluno.

Essas disciplinas eram voltadas ao ensino de caráter técnico sob a tendência pedagógica tecnicista, que segundo Luckesi (2003) atribuía a escola a função de preparar o aluno para exercer papéis sociais, com base em suas aptidões e habilidades, com assimilação de normas e valores sócio culturais.

Esse delineamento estava presente nos planos de ensino dessas disciplinas de formação específica, em que se tinha por finalidade que as mesmas estivessem relacionadas ao cotidiano de vida dos alunos, encontrando-se ainda a preocupação da escola em fazer com que os alunos pudessem ter com o aprendizado dessas disciplinas “uma segurança futura”<sup>14</sup>,

<sup>13</sup> Em diálogo com funcionários da escola, estes afirmaram que a mudança de local da cidade de Nova Ponte, em virtude da inundação para a construção da Usina Hidrelétrica, pode ter ocasionado a perda ou extravio de documentos do arquivo da instituição de ensino.

<sup>14</sup> Expressão presente no plano de ensino das disciplinas de Práticas Agrícolas e Técnicas Comerciais.

entendida como a possibilidade de obter meios que possibilitasse o ingresso no mercado de trabalho, valendo-se dos ensinamentos obtidos.

**Quadro 5:** Atividades desenvolvidas na disciplina de Práticas Agrícolas (1975)

- Preparo do solo para plantio
-Técnicas de semejar
- Preparo da cova pra colocar a muda da planta
- Técnicas de adubação
- Cuidados necessários para o normal e melhor desenvolvimento do produto semeado ou plantado
- Preparo para a colheita sem desperdício
- Aproveitamento dos produtos no lanche escolar
- Técnicas de enxerto
- Visitas em locais de plantio (fazendas e empresas do ramo)

**Fonte:** Elaborado a partir dos planos de ensino da Escola Estadual Josias Pinto

A disciplina de Práticas Agrícolas inseria-se na proposta de ensino das atividades de formação para o trabalho presentes na escola, e tinha a finalidade de sondagem vocacional e iniciação ao mundo do trabalho voltado ao meio rural. Como é afirmado por Chervel (1990), os conteúdos lecionados são apenas meios utilizados para o alcance de um fim, sendo que a conjuntura política e social é que vai determinar essa finalidade.

Através da análise das atividades desenvolvidas nessa disciplina, observamos que há uma busca pelo ensino que oferecesse ao aluno um conhecimento direcionado à agricultura de subsistência, mas que o mesmo tempo era útil na sondagem de aptidões para que o mesmo pudesse ter base para que, no segundo grau, optasse por uma profissionalização nesta área.

De acordo com as atas de registro de matrículas, era predominante a matrícula de alunos do sexo masculino nessa disciplina, demonstrando uma cultura, relacionada ao contexto do período, de diferenciação do trabalho masculino e feminino.

Na prática escolar da disciplina, esta era ambientada na horta da escola, onde os alunos tinham acesso a ferramentas para lidar com a terra, sementes e mudas. Havia ainda a produção de alimentos pelos alunos, os quais eram

destinados prioritariamente ao consumo dos membros do corpo discente e docente durante o ano letivo.

A disciplina de Técnicas Comerciais, que, conforme já expusemos, não era mencionada nos planos curriculares anuais, também foi ofertada, pertencendo ao rol das disciplinas de Formação Específica.

**Quadro 6:** Atividades desenvolvidas na disciplina de Técnicas Comerciais (1975)

- Conhecimentos básicos de instrumentos comuns utilizados no comércio
- Manejo de mimeógrafos
- Cuidado necessários para utilizar o mimeógrafo sem danificar o material a ser preparado
- A importância em evitar desperdício
- Técnicas básicas para uso de máquina de escrever
- Conhecimentos básicos para colocar e retirar o papel numa máquina de escrever
- A importância no manejo da máquina de escrever e os cuidados para evitar desperdício de papel
-Normas para utilizar a máquina e os cuidados para evitar desperdício de papel
-Normas para utilizar a máquina na execução de uma carta comercial
- Desenvolvimento das operações básicas usadas no comércio nas atividades comuns do dia a dia
- Montagem de diversos comércios em exposições na escola para a prática do conteúdo ensinado
- Treinamento do uso do cheque e nota promissória
- Treinamento para anotações em cadernetas de controle de vendas no comércio

**Fonte:** Elaborado a partir dos planos de ensino da Escola Estadual Josias Pinto

A oferta dessa disciplina no ensino primário voltou-se a formação do aluno através do conhecimento de técnicas voltadas a uma base de profissionalização direcionada ao comércio, buscando inserir o aluno no caminho para uma profissionalização voltada a uma atividade essencialmente urbana, demonstrando uma consonância com as diretrizes do projeto

educacional que tinha no crescimento da urbanização um dos seus principais objetivos para o desenvolvimentismo do Estado.

A preocupação na inserção dos alunos na iniciação à vida econômica também se encontra presente, com atividades de ensino voltadas a preenchimento de cheques e notas promissórias.

**Quadro 07:** Atividades desenvolvidas na disciplina de Educação para o Lar (1975)

- Como fazer pequenos reparos em roupas: pregar botões, consertar zíper, fazer pequenos remendos
- Cuidados para limpar produtos básicos utilizados na limpeza doméstica
- Realização de bordados simples
- Trabalhos e técnicas para desenvolver pinturas em papel e pano
- Exposições de trabalhos manuais realizados pelos alunos
- Orientações para culinária

**Fonte:** Elaborado a partir dos planos de ensino da Escola Estadual Josias Pinto

Parte integrante das disciplinas de formação específica, a Educação para o Lar configura-se como uma disciplina voltada às atividades relacionadas à formação de saberes dirigidos às mulheres no cuidado do lar e da família. Embora não houvesse na documentação analisada nenhuma restrição à matrículas de alunos do sexo masculino, observamos, na relação de alunos matriculados na disciplina, que esta era composta em sua totalidade de meninas.

A análise das atividades realizadas no âmbito do ensino da disciplina de Educação para o Lar nos demonstrou que mesmo diante de um movimento de rupturas da condição de submissão da mulher diante do homem, da não aceitação de ser relegada a um papel secundário na sociedade, o contexto da urbanização pretendida nas décadas de 1960 e 1970 estava alicerçado a ideia de que a mulher deveria ser mantida no papel de destinada ao controle do lar, ao cuidado com marido e os filhos.

Assim, nessa formação direcionada à mulher, que consistia desde o preparo de alimentos, passando por técnicas de limpeza da casa e consertos em roupas, a mesma, aprenderia questões relacionadas à moradia, decoração

e manutenção da casa, além de ser responsável pela economia doméstica, além de dar ao homem o caráter de provedor, tratando-se de um contexto histórico em que a maioria das mulheres cuidavam da casa e eram educadas para desempenhar esse papel social.

Tais atividades não se coadunavam com os anseios das mulheres em romper com esse mecanismo de dominação histórica, no entanto, sob a ótica do desenvolvimentismo do Estado brasileiro, a mulher ainda era vista como alicerce para que o homem pudesse exercer atividades remuneradas, e que a mulher deveria propiciar a tranquilidade necessária a essa empreitada, numa visão oligárquica e tradicional que mantém forte presença na sociedade. Nesse viés, a Escola Estadual Josias Pinto se apresenta como uma instituição que buscou ensinar aos alunos os valores sociais então vigentes, o que nos permitiu identificar “a disseminação e reforço de papéis masculinos e femininos, pré-definidos a serem desempenhados no núcleo familiar e na sociedade” (VEIGA, 2007, p. 5),

Pela finalidade buscada nessa disciplina, podemos observar que a ideia de desenvolvimento através da formação para o trabalho está presente, mas ainda traz consigo ideias conservadoras acerca do papel da mulher nessa sociedade, em que, ao mesmo tempo que era preparada tecnicamente para as competências de inserção no mercado de trabalho, também era direcionada a tarefa de administração do lar e do orçamento doméstico.

Embora possuíssem as finalidades determinadas de modo específico em cada plano de ensino, por possuírem naturezas e métodos de ensino diversos, quanto aos objetivos, estes eram comuns a todas as disciplinas práticas, determinado ainda quais competências eram buscadas aos alunos dessas disciplinas.

Esses objetivos e competências, definidas para as disciplinas práticas demonstram uma preocupação em fazer com que o aluno reconhecesse a necessidade de buscar sua formação para a inserção no mercado de trabalho, já tomando conhecimento do correto uso de ferramentas no desempenho de suas atividades, sob uma ótica de produzir mais com o menor dispêndio possível. Tal assertiva nos é permitida devido aos objetivos definidos para estas disciplinas que propuseram que os alunos deviam “desenvolver técnicas para melhor aproveitamento dos materiais utilizados nas atividades e ensinar aos alunos o manejo correto de ferramentas utilizadas na realização das

atividades” (Objetivos e competências das disciplinas de práticas agrícolas, 1975).

Observamos a racionalização das técnicas de ensino, não somente em relação a utilização dos recursos e ferramentas, mas diante das finalidades propostas, definidas sob um planejamento sistemático, racional e objetivo, retirando a presença da subjetividade no processo desse conhecimento que pudesse colocar em risco sua eficiência, buscada para alcançar o nível de progresso e desenvolvimento preconizado pelo Estado.

Conforme estabelecido na pedagogia tecnicista, essa organização racional dos meios acabou por fazer com que o professor e o aluno ocupassem posições secundárias, uma vez que toda a organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, não possibilitando margens de interação entre educador e educando. Assim, observamos que as finalidades do ensino proposto, aparecem de forma estática, estritamente técnica, e demonstra que foi elaborado com o escopo de consolidar o conhecimento escolar que representasse o ajustamento social desejado no contexto da época.

**Quadro 08:** Objetivos e competências comuns das disciplinas de Educação para o Lar, Técnicas Comerciais e Práticas Agrícolas (1975)

-Despertar nos alunos o interesse em aperfeiçoar assuntos vividos por eles no dia a dia ao lado de suas famílias
-Desenvolver técnicas para melhor aproveitamento dos materiais utilizados nas atividades
- Ensinar aos alunos o manejo correto de ferramentas utilizadas na realização das atividades
- Incentivar o aluno a acreditar na possibilidade de se tornar um profissional no futuro, tendo como base os ensinamentos e práticas desenvolvidas na escola
- Desenvolver no aluno o interesse de melhor aproveitamento na vida diária evitando desperdício
- Preparar o aluno para uma profissão básica que pudesse servir-lhe para o futuro

**Fonte:** Elaborado a partir dos planos de ensino da Escola Estadual Josias Pinto

Segundo (GHIRALDELLI, 2000), o planejamento da educação no Brasil, a partir do governo civil-militar, foi direcionada à formação de mão-de-obra, no

entanto tal questão ocorreu em um espaço de tempo demasiadamente curto, o que levou por conseguinte a uma série de deficiências no planejamento das disciplinas oferecidas.

Os princípios da Teoria do Capital Humano, de formação para o trabalho encontram-se presentes nos objetivos delineados nas disciplinas práticas, pois a escola ao definir como competências a serem desenvolvidas através do ensino ao “Incentivar o aluno a acreditar na possibilidade de se tornar um profissional no futuro” e da mesma forma a busca em “preparar o aluno para uma profissão básica que pudesse servir-lhe para o futuro” demonstra que a finalidade do ensino está voltada ao fomento do capital humano almejado pelo Estado brasileiro em seu projeto educacional, conforme as diretrizes estabelecidas nos acordos MEC-USAID e dentro do contexto histórico de busca pelo desenvolvimento do país segundo as matrizes capitalistas..

Em relação à Escola Estadual Josias Pinto, o que se verificou foi uma implantação de uma formação voltada para a iniciação ao trabalho que ocorreu de forma precária e rudimentar, pois embora houvesse a determinação legal para essa implantação, não houve investimentos e o planejamento em um patamar que pudesse inserir de modo efetivo os alunos dessa escola em condições de alcançarem competências suficientes para competirem no mercado de trabalho emergente.

Não havia na escola ferramentas suficientes a todos os alunos conforme podemos visualizar no registro das atividades no diário de classe da disciplina de práticas agrícolas que consta que:

não foi possível que as atividades práticas de manejo da horta fossem realizados de forma individual, sendo realizados em grupo de quatro alunos por vez, devido a quantidade de pás e regadores para a plantação das hortaliças [...] as atividades de plantio não foram realizadas devido a falta de mudas e sementes [...] devido as chuvas as atividades de preparação do solo não foram realizadas, sendo substituídas por atividades em sala de aula (Diário de Classe: Disciplina de Práticas Agrícolas, 1975)

Esse problema foi identificado quando da análise das atividades prescritas nos diários de classe em contraponto aos objetivos propostos nas disciplinas práticas da escola, demonstrando que foram inseridas na estrutura curricular e na prática do ensino de maneira para atender a um comando

obrigatório preconizado na lei 5692/71, mas que ao mesmo tempo não obteve o necessário respaldo financeiro e técnico do governo para a implantação das medidas de modo efetivo.

Há aqui, pelo menos uma lógica invertida entre o discurso do Estado e a sua prática. No momento dessa inversão é que vamos encontrar a função real de tal reforma dentro do contexto histórico que ela emerge. E o que a escola conseguiu efetivamente em termos de profissionalização? A observação das “oficinas” ou dos laboratórios das escolas aponta para o ridículo quando postos em contraste com o estágio de desenvolvimento industrial da década da implantação da reforma (lei 5692/71). Enquanto na indústria e mesmo nos serviços se observa uma crescente automação do processo de trabalho e se inicia a introdução do robô no processo produtivo, a escola brinca de iniciação para o trabalho, de profissionalização, mediante rudimentos de trabalho manual defasado no tempo-um artesanato deformado (FRIGOTTO, 2010, p. 194-195)

As disciplinas práticas estavam voltadas aos trabalhos manuais, direcionados ao âmbito doméstico e familiar e ao meio rural, no nível primário da Escola Estadual Josias Pinto, se coadunando aos anseios do governo em nível nacional para o desenvolvimento do país, sob as prescrições baseadas na busca pela formação do capital humano a ser útil e necessário ao projeto de modernização entabulado dentro de uma perspectiva de crescimento da urbanização.

Nessa perspectiva, devemos mensurar que a escola se localizava numa cidade que tinha no setor primário e na zona rural seus principais meio gerador de emprego e renda, assim entre os quais a cidade de Nova Ponte, representavam a maioria das cidades do país no período analisado, assim devemos levar em consideração o grau de modernização dos mesmos em relação aquele almejado pelo governo civil-militar, e que estava relacionado aos grandes centros urbanos.

Portanto, as disciplinas oferecidas pela escola, mesmo diante da precariedade e ineficiência das mesmas do ponto de vista do contexto de um grande projeto de desenvolvimentismo do Estado a partir da Teoria do Capital Humano, teve relevante importância e estavam em consonância com o contexto ao qual estava inserida no município de Nova Ponte. A escola nesse contexto deve ser concebida

não só como um espaço de disseminação de conhecimentos, mas também sem sentido mais amplo de produção e transmissão de cultura, valores e normas que são aplicados tanto no espaço interno da escola, quanto perante a sociedade. Historicamente, essa instituição constrói uma cultura e estabelece uma identidade única, com maior ou menor aproximação ao contexto no qual está inserida, criando assim, uma imagem, frente à sociedade, por meio de suas práticas cotidianas que são efetivadas por seus agentes (professores, administradores, alunos e funcionários), estabelecendo, desse modo, importante papel no desenvolvimento da sociedade (GATTI, 2010, p. 188).

Diante dos estudos entabulados acerca das finalidades das disciplinas dispostas na estrutura curricular e da prática pedagógica da Escola Estadual Josias Pinto, observamos que esta se apresenta no contexto do o projeto educacional pensado pelo governo civil-militar, sendo representativa como instituição de ensino que teve relevância histórica no período analisado. A formação dos conteúdos das disciplinas da escola efetivaram a construção de um saber que foi transmitido no âmbito da prática escolar, em que a instituição de ensino se fez presente.

No entanto, a escola não tem seu papel relacionado a ser mera reproduutora de ordenamentos legais, esta possui seu papel que “não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida [...] é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1990, p. 188).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou a Escola Estadual Josias Pinto, localizada no município de Nova Ponte no Estado de Minas Gerais, no período dos anos de 1965, que corresponde ao ano de sua fundação e início de suas atividades como escola estadual e o ano de 1975, que compreendeu os dez primeiros anos de seu funcionamento.

Diante desse escopo, sob os objetivos gerais da pesquisa, identificamos o contexto histórico brasileiro no período, para a compreensão do projeto educacional conduzido pelo governo civil-militar e na abordagem dos objetivos específicos, como se efetivou as diretrizes desse projeto através das finalidades pedagógicas da escola

No cenário político externo, havia o contexto da Guerra Fria capitaneada por Estados Unidos e União Soviética, que representavam respectivamente os modelos capitalistas e comunistas, havendo a influência das duas potências em buscar países aliados para exercer seus interesses econômicos e ideológicos, sendo que no Brasil, a partir do golpe de Estado ocorrido em 1964, a possibilidade de adoção do modelo comunista foi afastada, havendo uma escolha pelo alinhamento do país às políticas lideradas pelos Estados Unidos.

Com a tomada do poder pelos militares, ocorreu o fim de um período democrático e iniciou-se um regime ditatorial que, comandado pelos militares, promoveu muitas mudanças estruturais na condução do Estado, havendo a busca pela consolidação de um projeto voltado à inserção do país no capitalismo, sobretudo, no plano econômico, o governo civil-militar que se instalou no país, passou a seguir as diretrizes estabelecidas pelo capitalismo internacional, sobretudo, de matriz norte-americana, havendo a busca pelo aumento da industrialização no país, tendo atingido seu ápice no período do denominado Milagre Econômico, em que houve a elevação do nível de crescimento econômico do país a altas taxas.

Sob os pressupostos da Teoria do Capital Humano, a educação se tornou estratégia fundamental aos anseios do governo brasileiro, uma vez que, frente às novas demandas do capital, havia, sob essa teoria, a ideia de que era preciso constituir o *homo economicus*, ou seja, era necessário preparar o indivíduo através do ensino, e mais do que isso era preciso fazer com que o

mesmo buscasse sua formação para se tornar apto a alcançar sua inserção no mercado de trabalho, sendo responsável por seu sucesso e por seu fracasso perante a sociedade.

O projeto educacional brasileiro foi definido a partir das bases conceituais da Teoria do Capital Humano, com grande influência externa, principalmente dos Estados Unidos, através dos convênios de cooperação na área de educação denominados por acordos MEC-USAID. Estes acordos estabeleciam as diretrizes que deveriam ser seguidas pelo Brasil no alcance de metas estabelecidas, que, através do diagnóstico dos problemas da educação, estipularam os objetivos, definiram as metodologias a serem adotadas e como os recursos destinados para esse fim deveriam ser utilizados.

Diante dessa perspectiva, observamos que a legislação vigente consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, não mais atendia os anseios desejados pelo governo civil-militar e pelas diretrizes estabelecidas nos convênios de cooperação na área de educação e de busca pela formação de mão de obra através do ensino, sendo que foi visto como necessário uma proposta de reforma educacional que se adequasse as necessidades econômicas e ideológicas do regime de exceção.

Justificando a necessidade de adequação da legislação educacional aos ditames do desenvolvimentismo do Estado preconizado pelo governo, bem como do discurso da necessidade de maior acesso à educação pela população, foram promovidas alterações na LDB de 1961 com a entrada em vigor da lei 5692/71.

A partir da nova legislação, que promoveu a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, ficou evidente o caráter de adequação às prescrições externas norte americanas, demonstrando que havia a convicção de que seria através da escola, que o indivíduo alcançaria o capital humano necessário para seu desenvolvimento individual e como consequência do desenvolvimento de todo o país..

Devido às mudanças efetivadas por essa lei, o ensino passou a ter caráter tecnicista, que se fez presente na forma de transmissão de conteúdos e nos objetivos do ensino a ser lecionado de modo a fazer com que o aluno tivesse uma formação acrítica, racional e de adequação à ordem e à disciplinas vigente.

Sob a influência da pedagogia tecnicista, ocorreram mudanças na estrutura curricular, que estavam relacionadas à disposição das disciplinas oferecidas, à introdução de novas disciplinas de práticas para a formação para o trabalho, além de que houve também a introdução de conteúdos que exaltavam o regime ditatorial.

Partindo das premissas de formação para o trabalho e conformação ideológica ao regime, que foi a base de sustentação do projeto educacional do governo civil-militar, realizamos o estudo da Escola Estadual Josias Pinto.

A partir da análise da documentação da instituição, investigamos seu funcionamento desde sua fundação em que a mesma foi oriunda de um projeto entabulado pela Associação Cultural de Nova Ponte (ACNP) até os dez primeiros anos de sua existência, que nos permitiu analisar que as finalidades pedagógicas da escola se identificavam com os objetivos almejados no projeto educacional do governo.

Constatou-se que a escola nos primeiros anos de funcionamento possuía sua estrutura curricular estabelecida ainda sob as prescrições da LDB de 1961, no entanto, já havia mudanças nos planos de ensino que demonstravam a tendência da pedagogia tecnicista na educação, o que pôde ser verificado a partir da inserção da disciplina de Desenho junto aos conteúdos lecionados, com o objetivo de adequar o ensino das demais disciplinas ao ensino técnico com objetivo de “auxiliar as outras disciplinas para que o aluno tenha concentração e atenção voltados para execução de tarefas técnicas atingindo resultados previamente definidos” (Plano de ensino da disciplina de Desenho, 1966); o que demonstrou que embora as disciplinas oferecidas permanecessem as mesmas, suas finalidades haviam mudado por influência do contexto sócio-político do período.

A ideologia do regime de exceção se mostrou presente nas finalidades da escola desde que a mesma iniciou suas atividades, o que ficou demonstrado quando da análise dos planos de ensino das disciplinas de ciências humanas e também com a inserção da disciplina de Educação Moral e Cívica a partir da obrigatoriedade legal determinada pelo governo. Essa disciplina teve por finalidade a transmissão de conteúdos que eram direcionados a exaltar as qualidades do regime, impor a disciplina e afastar as contestações à ordem vigente.

Com as mudanças oriundas da Lei 5692/71, a Escola Estadual Josias Pinto teve sua estrutura curricular adequada à parte geral e à parte de formação específica, sendo que verificamos que houve a oferta de disciplinas de formação prática, atendendo as diretrizes determinadas pela legislação em consonância com os anseios do governo de preparação para o trabalho.

A parte de formação específica consistiu na oferta das disciplinas de Educação para o Lar, Práticas Agrícolas e Técnicas Comerciais, que tinham em seus objetivos a formação de competências úteis para o trabalho, demonstrando a preocupação de adequar os alunos a um contexto social que se fez presente no período, em que a formação do *homo economicus* era premissa fundamental do projeto educacional do governo civil militar.

Portanto, na abordagem historiográfica proposta nessa pesquisa, compreendemos que a Escola Estadual Josias Pinto esteve inserida no contexto do projeto educacional do governo civil-militar, através das finalidades do ensino contidas nas disciplinas oferecidas pela escola, com a transmissão dos valores morais, sociais e de conformação ao regime e de força para o trabalho, mas levando em consideração o dinamismo presente no processo de ensino em que a escola não se coloca de modo estático frente a esse processo.

Por ser a única escola da cidade de Nova Ponte a oferecer a modalidade de ensino de primeiro grau no período analisado, e de acordo com as finalidades demonstradas no ensino proposto pela escola, é de ressaltar que a mesma ocupou um papel importante em relação ao ensino no município. As disciplinas de formação para o trabalho guardavam consonância com os aspectos do município em questão que inserido no contexto de urbanização vigente pelo qual passou o país, podemos verificar que as finalidades da escola também se inseriram nesse contexto, preparando os alunos para a vida na cidade e com possibilidades de melhor formação para inserção no mercado de trabalho do município.

Ressaltamos que não se pretendeu exaurir a temática apontada na proposta de estudo, sendo que a escola objeto dessa pesquisa pode ser analisada sobre outros olhares. Destacamos que a análise de outras fontes de pesquisa podem relacionar-se ao tema em estudo, a partir da análise das formas de avaliação realizadas na escola, a trajetória dos egressos dessa instituição, a realidade pedagógica analisada a partir dos conteúdos

efetivamente lecionados e sua percepção pelos alunos, os aspectos relacionados a formação profissional e acadêmica dos docentes da escola, e outras fontes que podem ser analisadas na busca de objetivos a serem atingidos na pesquisa historiográfica.

Nessa perspectiva, conforme explicitamos na introdução deste trabalho, acreditamos que a abordagem historiográfica realizada tem relevância para uma melhor compreensão da história da Escola Estadual Josias Pinto, suprindo uma lacuna até então existente de pesquisas acadêmicas que possuem essa instituição de ensino como objeto de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano.** São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 11 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 27 de dez. 1961.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Diário oficial da União, 15 de set. de 1969.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 de ago. 1971.

BACELLAR, Carlos. In PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **Fontes Históricas.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou O ofício de historiador.** Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BRANDÃO, C.A.L; PENNA A.D. **Memória Histórica de Nova Ponte.** Belo Horizonte: CEMIG, 1997.

BUFFA, Ester. **História e Filosofia das instituições escolares.** In ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (orgs). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa.** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG, EDUFU, 2002, p. 25.

CAMPOS, Roberto de Oliveira. **A opção política brasileira.** In. SIMONSEN, Mário Henrique; CAMPOS, Roberto de Oliveira. *A nova economia brasileira.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1)** Trad. Roneide Venancio Majer; São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUARTE, André. **Vidas em risco: Crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DEWEY, John. **Como pensamos.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População.** Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica.** Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FONSECA, Marcio Alves da. **Michel Foucault e o Direito.** São Paulo: Saraiva, 2012.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Editora Edart, 1978.

FREITAS, Marco Cezar de. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista**. 9<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADELHA, Sylvio. **Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo**. Revista Educação e Realidade V.34(2) P.171-186 Mai./Ago. 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8<sup>a</sup> Ed. São Paulo, Ática, 1999.

GALLO, Silvio. **Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa V.42 N.145 P.48-65 Jan./abr. 2012.

GATTI, Gisele Cristina do Valle. **Tempo de cidade, lugar de escola: dimensões do ensino secundário no Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950)**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

GATTI JUNIOR, Décio. **A Pedagogia Tecnicista no Contexto Brasileiro do Golpe Militar de 1964: O Projeto Educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (1961-1972)**. Cadernos de História da Educação- v.9, n 1- p. 45-63, jan/jun 2010.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.

LAGO, Luiz Aranha Corrêa do. **A retomada do crescimento e as distorções do “milagre”: 1967-1973**. In: ABREU, Marcelo de Paiva (org.). *A ordem do progresso: cem anos de política econômica republicana 1889-1989*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALHÃES, Justino. **Um apontamento metodológico sobre a história das Instituições Educativas**. In: SOUZA, C., CATANI, D. (orgs). **Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente**. II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Paulo, 1999.

MERQUIOR, José Guilherme. **O Liberalismo Antigo e Moderno**. São Paulo: Ed. É Realizações, 2011.

MÉSZÁROS, István. Trad. Tavares, Isa. Tradd de: Education beyond capital. **A educação para além do Capital**. São Paulo; Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. **Lei nº 3610, de 30 de novembro de 1965.** Cria um Colégio Estadual na cidade de Nova Ponte. Minas Gerais, Diário do Executivo, 01 de dez. 1965.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5314, de 03 de novembro de 1969.** Dá denominação a estabelecimento de ensino em Nova Ponte. Minas Gerais, Diário do Executivo, 04 de nov. 1969.

NAPOLITANO, Marcos. **O Regime Militar Brasileiro: 1964-1985.** São Paulo: Atual, 1998.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar.** Campinas: Alínea, 2009.

NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2014.

PAIVA, Vanilda. **Sobre o conceito de “Capital Humano”.** Cadernos de pesquisa. N. 113, São Paulo, jul. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a10n113.pdf> Acesso em 01/04/2017.

PASSARINHO, Jarbas. **“Exposição de Motivos do Senhor Ministro da Educação e Cultura”**, in Diário Oficial do Estado de São Paulo, 28 de setembro de 1971, pp. 6-9.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RESENDE, Haroldo de. In CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (orgs). **Repensar a Educação: 40 anos após Vigiar e Punir.** São Paulo: Editora Livraria de Física, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** In: SEMINÁRIO CHOQUE TEÓRICO, 2, 3 e 4 de dezembro de 1987, Rio de Janeiro: FIOCRUZ-Fundação Oswaldo Cruz; Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987, p. 12.

\_\_\_\_\_. **Sistemas de ensino e planos de educação; o âmbito dos municípios. Educação e sociedade.** São Paulo, ano 20, n 69, p. 119-136, dez. 1999 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf> > Acesso em: 01/03/2017.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil: História e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SKINNER, Burhus Frederic. **Ciência e comportamento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SOARES, Andréa de Almeida Rosa. **As mudanças na Educação Brasileira no Contexto Neoliberal e suas implicações no ensino superior.** VII Congresso Latino Americano de Humanidades. Campos dos Goitacazes, 2007.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. **Os empresários e a educação: o IPES e a Política Educacional após 1964.** Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Lições da escola primária: um estudo sobre a cultura escolar paulista ao longo do século XX, 2007.** Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Corrd/Eixo3/485.pdf> Acesso em: 31/03/2017.

VALÉRIO, Telma Faltz. **O ensino de 2º grau e a Lei 5692/71: Considerações sobre o processo de implementação da reforma no Estado do Paraná.** Disponível em

<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/511TelmaFaltzATUAL.pdf>>Acesso em: 01/04/2017

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2007.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova.** Bragança Paulista: Edusf, 2002.

## FONTES

**ESCOLA ESTADUAL JOSIAS PINTO DE 1º E 2º GRAUS. Plano Político Pedagógico.** Nova Ponte, 2014.

\_\_\_\_\_. **Quadro de distribuição de aulas para o ano letivo de 1967 do Curso Ginasial.** Nova Ponte, 30 de Março de 1967.

\_\_\_\_\_. **Ata Geral de exames de admissão realizados na 1ª época de 1971.** Nova Ponte, 12 de Dezembro de 1970.

\_\_\_\_\_. **Ata Geral de encerramento das atividades do Ginásio de Nova Ponte e instalação do Colégio Estadual de Nova Ponte e exames de admissão para o ano letivo de 1966.** Nova Ponte, 30 de abril de 1966.

\_\_\_\_\_. **Diários de classe dos anos letivos de 1965 a 1975.**

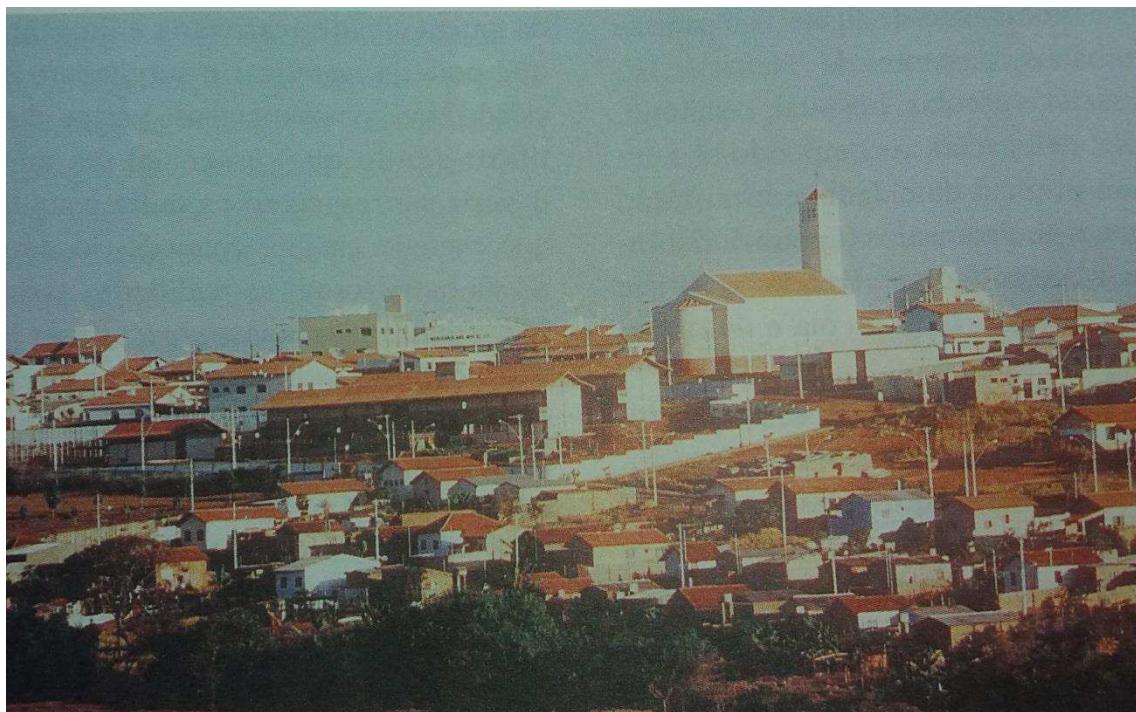
## ANEXOS

Anexo A: Escola Estadual Josias Pinto 2017 (instalações atuais)



Fonte: Arquivo pessoal

Anexo B: Cidade de Nova Ponte – 1995 (Cidade Nova)



Fonte: Arquivo da Prefeitura municipal de Nova Ponte