

Cultura política educacional autoritária:

reformas educacionais e a influência da doutrina de segurança nacional
(1964–1985, SC)

Por Juliana Miranda da Silva¹ e Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato²

Resumo

Neste artigo problematizamos aspectos da “cultura política educacional autoritária” na esteira dos debates sobre as culturas políticas, inseridas no campo da História do tempo presente. Assim, buscamos apontar caminhos de investigação possíveis para estudos historiográficos acerca de políticas educacionais, com enfoque nos projetos reformadores do último período ditatorial brasileiro (1964-1985). Nesse sentido, propomos pensar o projeto de nação desenvolvido no referido período, a partir das reformas do Ensino de 1º e 2º graus, da formação de professores do ensino secundário em Santa Catarina e da adequação do modelo educacional brasileiro às novas dinâmicas do capitalismo. Por meio das referências bibliográficas pontuamos em que medida o Estado militar empreendeu reformas e mudanças nas políticas educacionais, fornecendo a possibilidade de explorar a influência da Doutrina de Segurança Nacional na política educacional da época.

Palavras-chave: Culturas políticas, reformas educacionais, ditadura, formação de professores, Doutrina de Segurança Nacional.

Abstract

In this article it's questioned about aspects of "educational authoritarian political culture" in the wake of discussions on the political cultures, set in the History of the Present field. Thus, we seek to point out possible paths for historiographical research studies on educational policies, focusing on projects reformers of the last Brazilian dictatorship (1964-1985). In this sense, we propose to think the national project developed in that period, from the 1st and 2nd degree education reforms, the secondary school teacher training in Santa Catarina and the adequacy of the Brazilian educational model to the new dynamics of capitalism. Through the bibliographical references we point to what extent the military State undertook reforms and changes in educational policies, providing the possibility to explore the influence of the National Security Doctrine in the educational politics of that period.

Keywords: Cultural policies. Educational, dictatorship reforms. Teacher Training, National Security Doctrine.

1 E-mail: jumirandasilva@gmail.com

2 E-mail: yocaetano@hotmail.com

Introdução

Entre as décadas de 1960 e 1970, uma onda de golpes derrubou governos por toda a América Latina. Sistemáticamente apoiados pelos Estados Unidos, os golpes inseriam-se em uma conjuntura internacional bipolarizada e de combate a quaisquer possibilidades de expansão comunista ou arrefecimento do modelo capitalista. Enquanto eram estabelecidos os ditames dos novos modelos de governo, cada qual ao seu tempo e a sua maneira, definiam-se também as estratégias que objetivavam aprofundar o desenvolvimento do capitalismo e ampliar a abertura de mercado ao capital estrangeiro nos países tidos como “de periferia”. No caso brasileiro, o apoio dado pela imprensa e pelas camadas médias contribuiu, naquele momento, para fortalecer o discurso de que a tomada da presidência por meio do afastamento do presidente João Goulart tratava-se de uma “revolução” ou um “contragolpe” dado em defesa do país, que supostamente estava prestes a uma guinada rumo ao alinhamento com a União Soviética, semelhante ao que ocorrera em Cuba.

Contudo, o golpe fora apenas o primeiro passo rumo a um controle cada vez mais centralizado e um contínuo combate contra quaisquer ameaças consideradas subversivas. Os “expurgos” começaram rapidamente e em 09 de abril de 1964, por meio do Ato Institucional nº 1 estabeleceu-se, entre outras medidas, que a próxima eleição presidencial se daria por pleito indireto a ser realizado pelos membros do Congresso, o fim das garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade ou estabilidade dos que “tenham tentado contra a segurança do País, o regime democrático e a probidade da administração pública”. O Ato dispunha também sobre os poderes dos Comandantes-em-Chefe suspenderem os direitos políticos pelo prazo de dez anos e de cassação de mandatos legislativos federais, estaduais e municipais, excluída a apreciação judicial, justificando-se por agir “sem as limitações previstas na Constituição” em nome do “interesse da paz e honra nacional”. Não tardariam também a realização de intervenções reformadoras de caráter autoritário e repressivo no sistema educacional do país.

Ao longo da ditadura, foram realizadas uma série de acordos, reformas e incentivos para adequar a educação aos interesses do modelo de Estado tecnocrático, autoritário e alinhado com a burguesia nacional e com agentes internacionais. A política do Estado Ditatorial, sob a via da “transformação e reforma”, busca um “mínimo de consenso e de hegemonia, e de legitimação” (...) “através da co-

opção ou assimilação, pelo bloco no poder, de frações rivais das próprias classes dominantes e mesmo de setores das classes subalternas, decapitando assim as massas populares” (GERMANO, 1994, p.104-106). Ao encontro dessa readequação e com o intuito de evitar agitações oposicionistas de qualquer natureza fez-se uso da repressão, sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional, base ideológica para o golpe e a manutenção do poder pelos militares, fomentando a figura do inimigo interno e comprometendo os pressupostos mínimos da cidadania e instaurando um estado de permanente crise, de “guerra interna” (BORGES, 2009). As Universidades, por exemplo, sofreram com intervenções quase que imediatamente após o golpe, seja na sua estrutura institucional ou na atuação de estudantes e docentes, pois eram tomadas como centros de possíveis atuações “subversivas”.

Buscaremos no presente artigo apontar caminhos para uma investigação possível a partir de estudos historiográficos acerca de políticas educacionais, com enfoque nos projetos reformadores do último período ditatorial brasileiro (1964-1985), identificando as principais intervenções realizadas após golpe que derrubou o presidente João Goulart. Nesse sentido, ao tecer uma análise que contemple acordos, disputas e pressões dirigidas pelo Estado ditatorial, entendemos as problemáticas levantadas como necessárias às possíveis reflexões acerca do que denominados de “cultura política educacional”, engendrada nas relações de poder do referido período. Estas relações entendidas como atores políticos, não somente por suas atuações ou interferências na elaboração de políticas educacionais, como também por seu apoio ao livre comércio e a expansão no setor privado como fomentador da educação, delineia-se um cenário de agentes capazes de influência as decisões governamentais.

Considerando a cronologia do período ditatorial relativamente longa e a complexidade das políticas de Estado e dos governos militares, optamos por dividir as reflexões em três partes. Inicialmente, abordaremos aspectos referentes ao conjunto de reformas e ações realizadas no período no que se refere à adequação do modelo educacional brasileiro ao crescente controle governamental e ao cerceamento tanto da liberdade de pensamento e de expressão, como à possibilidade de um campo plural de ideias. Na sequência, a partir de uma escala de análise da denominada “cultura política educacional brasileira”, propõe-se explorar a reforma do 1º e 2º graus e a influência da Doutrina de Segurança Nacional, devido a esta “fornecer intrinsecamente a estrutura necessária à instalação e à manutenção de um Estado forte e de uma determinada ordem social” (BORGES, 2003, p.24). Tomaremos adiante, os discursos sobre o que foi dito acerca da classe profissional

dos/as professores/as, inseridos no sistema de ensino secundário e, posterior 2º grau do Estado de Santa Catarina, na década de 1970. Por fim, identificaremos e discutiremos processos que, a partir de intervenções dos dirigentes políticos corroboraram para um determinado projeto de país que, por suas características, se apresentaram como necessários à consolidação um determinado modelo de Estado, alinhado aos interesses de agentes internacionais e da burguesia nacional, numa conjuntura de novas dinâmicas do capitalismo.

Cientes das limitações de análises breves acerca de temas significativamente complexos, objetivamos no presente texto, expor caminhos possíveis de interpretação que exigem reflexões e estudos mais aprofundados. Nesse sentido, salientamos que algumas das temáticas aqui apenas esboçadas fazem parte das pesquisas em desenvolvimento das autoras.³

Legislação e políticas educacionais a serviço do Regime Militar

Após um período de relativa experiência democrática, entre os anos de 1946 a 1964, no qual foram travados debates ideológicos, assegurados pela liberdade de expressão e pelo sistema multipartidário⁴, garantidos pela Constituição promulgada em 1946, o golpe de 31 de março de 1964 inauguraria um novo período ditatorial, derrubando o governo do presidente João Goulart, que dias antes havia anunciado profundas reformas como a nacionalização de refinarias de petróleo particulares e o início da reforma agrária. Com duração de 21 anos, a ditadura deixaria profundas marcas em todos os segmentos estruturais do Estado brasileiro e, de maneira expressiva, no campo educacional.

As intervenções não tardaram a acontecer e se multiplicariam ao longo do período, ampliando o controle do governo em todas as esferas da educação e buscando neutralizar possíveis ações de representação estudantil ou docente. Sob o comando do Ministro da Educação Flávio Su-

³ Ambas as autoras são doutorandas na linha de Culturas Políticas e Sociabilidades do Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

⁴ Com exceção do Partido Comunista, que, por ter sido considerado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra como uma “ameaça à ordem liberal-democrática”, foi proibido de funcionar em 1947.

plicity de Lacerda, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi colocada na ilegalidade, expressada por meio da Lei nº 4.464 de 09 de novembro de 1964. Mais adiante, em 1967, a repressão imposta às representações estudantis foi acentuada com o Decreto-lei nº 228, e, culpabilizava diretores e reitores pela não observância da adequação dos diretórios estudantis à Lei e vetava “qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares”. Visando ainda, coibir os confrontos diretos com a polícia ou outras ações de enfrentamento à ditadura, por meio do Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, quaisquer envolvimento de docentes, estudantes ou funcionários das redes pública ou privada de ensino passou a enquadrar tais manifestações em infração passível de prisão, demissão, expulsão ou perda de benefícios.

Motta (2014) faz uso do conceito de “modernização conservadora” para expor os paradoxos provenientes de uma ditadura que deseja simultaneamente expressar, tanto impulsos conservadores capazes de assegurar a ordem social e os valores tradicionais, como modernizadores, ligados ao desenvolvimento econômico e tecnológico. Entre as grandes contradições características de um modelo dependente, autoritário e tecnocrático, mas voltado ao desenvolvimento capitalista, chama atenção o movimento de saída de “intelectuais” do país e o silenciamento dos que ficaram, enquanto chegavam consultores e técnicos estadunidenses, cuja função estava ligada às orientações que concebiam a educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico. Graças aos acordos realizados entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID), as reformas se dariam ao longo do período ditatorial dinamizaram abertura para o capital estrangeiro e a “assistência técnica” para o aprimoramento da gestão pública, distante de um ideal de educação capaz de estimular a maturidade política para uma consciente prática cidadã. Assim, os conhecimentos a serem adquiridos deveriam ser articulados com exigências mercadológicas, em detrimento de outros saberes descartados, ou ao menos, minimizados ao longo da formação educacional.

Estrategicamente, se fez uso da educação para consolidar os interesses capitalistas em voga, pois a educação incentivava a capacitação para o trabalho e a consequente ascensão social. Assim, ganhava força e tendência à meritocracia, tendo em vista que o desempenho individual era entendido como fator responsável pelo posicionamento profissional e social, enquanto estimula-se a capacitação tecnológica voltada às exigências do mercado e ao aumento da produtividade como pilares essenciais à superação do

atraso econômico. Desta forma, são deixados de lado reflexões sobre os fatores conjunturais da desigualdade social, que levaram determinados grupos a posições privilegiadas, sem compreender a formação de marginalizados sociais. A pobreza era entendida como um fenômeno isolado do conjunto de relações sociais, resultado da exclusão do progresso, e não como uma de suas consequências ou inseridos nas relações de poder atravessadas pelas diferentes clivagens: étnicas/raça, geração, gênero e/ou classe social.

Nesse sentido, o processo pedagógico que adotava a dinâmica da produção industrial e que transformara a educação em si em uma mercadoria pode ser compreendido pelo discurso enunciado na Lei nº 5.692/71, que reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/61). Promulgada sem vetos do presidente da República em 11 de agosto de 1971, a lei demarcou continuidades e rupturas. As novas orientações consoantes às exigências econômicas reforçavam o papel da educação escolar como formadora para o mercado de trabalho.

Entre as mudanças estabelecidas com a reforma, atentamos para a extensão da escolaridade obrigatória do chamado 1º grau, que passou de quatro para oito anos, nos quais, segundo o programa proposto, estabeleciam-se as bases de que “todos tem deveres através dos quais são conquistados direitos”, que deveriam ser desenvolvidos “hábitos e atitudes necessárias a uma boa integração e eficiente participação”, assim como noções de Deus, religião, autoridade, liderança e caráter. O programa apontava ainda como conteúdo programático o conhecimento de “símbolos da Pátria” e, a valorização das diferentes formas de trabalho humano e de “oportunidades democráticas no desempenho de vários papéis sociais”. A análise permite verificar uma ênfase nos deveres a serem obedecidos em uma sociedade que “fantasiosamente pretende-se harmônica e propícia ao progresso e bem-estar de todos” (ZOTTI, 2004). A Educação Moral e Cívica (EMC), disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino desde a publicação do Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, estava em consonância dos interesses políticos dos setores militares mais conservadores ao fomentar o “preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas”, o “culto à obediência das leis, da fidelidade ao trabalho”, “o culto à Pátria e seus símbolos”, “o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade” visavam afastar os jovens das “insinuações esquerdistas” (Ibidem, p. 153). Segundo o decreto, o ensino da EMC atenderia ainda os propósitos de “defesa do princípio democrático, através do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, e sob a inspiração de Deus”. Com a substituição das disciplinas de sociologia e filosofia pelas

de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), trocava-se assim, a possibilidade de formação crítica pela recepção passiva de um conjunto de valores que preconizavam a exaltação dos símbolos pátrios.

Enquanto a liberdade e a democracia figuravam como objetivos na legislação educacional, na prática, a repressão atingia seu ápice com a atuação de organismos criados nos anos anteriores como o Centro de Informações do Exército e o Centro de Informações da Marinha – CENIMAR, ambos criados em 1967, o Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica – CISA, o Destacamento de Operações e Informações – DOI e os Centros de Operações de Defesa Interna – CODI, criados em 1970.

Ainda, no conjunto desta análise da política educacional, com o intuito de erradicar o analfabetismo criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que vem a ser extinto sem resultados significativos. Sob a criação e o funcionamento do MOBRAL Dreifuss avalia o programa:

(...) destinava-se a cooptar e conter o trabalhador urbano visando à faixa etária de 15 a 35 anos. Através dele, atitudes cívicas e morais foram inculcadas a nível político, como educação e bom senso. O governo impôs uma campanha de alfabetização de caráter explicitamente ideológico, destinada a instalar nas classes trabalhadoras urbanas os valores do capitalismo autoritário. É interessante notar que o MOBRAL utilizou muitas técnicas de alfabetização de Paulo Freire, apesar de retirar delas seu conteúdo filosófico e político. (DREIFUSS, 1986 p. 443-445)

Para além da proposta de alfabetizar, estava inscrito no jogo político “minimizar a oposição da classe popular” ao regime civil-militar. Vale citar algumas peculiaridades e resultados, segundo Milene Cristina Hebling (2013, p.62), “(...) este programa pode ter sido utilizado como forma de obtenção de informações sobre os setores populares, caracterizando-se com um “instrumento de segurança interna” (...), hipótese que reforçaria o entendimento da influência da Doutrina de Segurança Nacional na implantação das políticas públicas educacionais. Ainda como resultado do “fracasso” do MOBRAL, a autora considera que este relegou para segundo plano os aspectos pedagógicos ao desconsiderar a realidade local dos alunos. Em 1989, já no período pós-ditadura, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), divulgou uma pesquisa às vésperas das eleições, cujo 68% dos eleitores eram analfabetos, semianalfabetos ou não haviam completado a primeira fase do ensino básico. Informação que denuncia a ineficiência das políticas para con-

tenção do analfabetismo durante o período de ditadura militar.

A influência da Doutrina de Segurança Nacional na reforma do ensino de 1º e 2º graus

De forma geral, com o golpe de 1964 os debates realizados em diferentes espaços e por agentes distintos como pesquisadores, professores, jornalistas, intelectuais, artistas etc., sobre a “educação que se queria” sofreram o cerceamento e repressão, sendo o debate político, cultural e ideológico sobre educação brasileira tiveram censura em todos os níveis do nascente Estado Nacional ditatorial (PAIM, 2014, p.241-242). Ressalta-se a impossibilidade de um “controle total” sobre a educação por parte do Estado ditatorial, pois existiam as resistências entre outras formas de combate a esta “ordem social” imposta pelo Estado. Vale citar como compreende José W. Germano:

Estado militar e ditatorial não consegue exercer controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. (GERMANO, 1994, p. 106).

O autor ao entender a reforma do ensino de 1º e 2º graus sob este discurso de “restauração” e de “renovação” evidenciam-se as relações de ambiguidade entre os projetos conservador e modernizador, consoante ao anteriormente citado historiador Rodrigo Patto Sá Motta, no qual temos políticas educacionais vinculadas à expansão do ensino, sendo um período de crescimento da oferta de ensino em diferentes níveis, - fundamental, médio e superior. Também ocorreram investimentos em formar professores para atuar nestes níveis, denotando um dos papéis sociais exercidos pelo Estado ditatorial, que colocou a educação na pauta nos debates nacionais. Ao mesmo tempo, destacam-se os baixos salários, a precária formação dos profissionais para atender o crescimento do número de escolas, e a descentralização administrativa dos

sistemas escolares (PAIM, 2014, p. 242). Assim, as reformas educativas ditatoriais representaram dispositivos que possibilitam implantar, no plural, formas de “culturas políticas educacionais autoritárias”, sem o exercício da crítica social, dando um caráter “utilitário” para a educação.

Entendemos por “culturas políticas educacionais autoritárias”, na esteira dos debates sobre “culturas políticas”, definidas como contraditórias e fluídas, que fornecem um caminho para o estudo dos “fenômenos de múltiplos parâmetros”, os quais permitem compreender a “complexidade dos comportamentos humanos”. A noção ou categoria “culturas políticas” foi pensada no plural, quando se identifica “as diferentes culturas políticas que integram e disputam um mesmo espaço nacional” (BERSTEIN, 1988, p. 350). Com Eliane R. de Freitas Dutra, a contribuição se destaca no pressuposto deste conceito, que seria a “existência de um conjunto coerente de elementos que, ao se inter-relacionarem estreitamente, não apenas constituem um patrimônio cultural, mas ao fazê-lo, permitem a definição de uma identidade aos indivíduos e às coletividades que a reclamam.” (DUTRA, 2002, p. 24)

Dessa forma, a análise sobre a reforma educativa do ensino de 1º e 2º grau pode ser visualizada sob as lentes das “culturas políticas educacionais,” sendo estas voltadas ao tecnicismo e profissionalização do ensino de 2º grau, com a influência educacional ditada pelos Estados Unidos, que forjaram políticas educativas reformistas, sendo uma das formas de se operar os conceitos originários da Doutrina de Segurança Nacional. No entendimento de que o Estado ditatorial privilegiou a reorganização do sistema educacional brasileiro, e, implantou políticas públicas distintas em relação ao governo anterior ao golpe de 1964, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, engendrada pela orientação dos teóricos da “Agency for International Development” (AID) em convênio com o MEC- Ministério da Educação e Cultura, denominada de acordo MEC-USAID, criou a escolarização do ensino de 1º grau, com duração de 08 (oito) anos, suprimiu os antigos primário e ginásio, criou o 2º grau que substituiu o ensino secundário, com duração de 03 (três) anos. Entre outras implicações políticas, no curso de 2º grau se instituía duas modalidades de ensino distintas, sendo um ginásio técnico e profissionalizante, com privilégio apenas nas técnicas de ensino modernizantes, isolando a aprendizagem do seu contexto social, e o outro ensino tradicional ou convencional. Jeferson Dantas (2014) cita que os intelectuais atuaram no sentido de fornecer a legitimidade ao processo de “reforma” e “renovação” desta legislação:

Para que fosse levado adiante este projeto, as mudanças o sistema educacional brasileiro contaram com a ajuda decisiva de intelectuais selecionados para harmonizarem a mentalidade empresarial dos tecnocratas e as medidas repressoras do regime militar (DANTAS, 2014, p.15).

Na análise da aprovação da Lei 5.692/71, nota-se no contexto em que foi gestada a “repressão” no sentido de que “não foram travadas disputas entre os partidários da escola privada e os da escola pública, entre Igreja e Estado”. Nesse sentido, a Lei “preservou o espaço do ensino religioso e conservou (...) o princípio privatista (...) com amparo técnico e financeiro à iniciativa privada” (GERMANO, 1994, p. 161), além de omitir percentuais mínimos obrigatórios que a União destinaria à educação. Vale destacar que a rede privada de ensino de 2º grau continuava a ensinar seus alunos de forma a direcioná-los para o ingresso nas Universidades, preferencialmente, para as públicas federais, sendo gratuitas, apesar de não existirem proibições por parte do MEC deste sistema de ensino oferecer a profissionalização ou qualquer curso técnico para seus alunos (DANTAS, 2014, p. 18-19).

A questão da reforma na educação secundária na década de 1970 tinha como pilar a educação para o desenvolvimento da nação, e “para a formação de profissionais que atendessem às necessidades brasileiras de mão de obra especializada em um mercado em expansão”, portanto, o educando do 2º grau recebia dentro dos conteúdos das disciplinas apenas a transmissão de “informação”, sem cunho crítico, tendo foco em formar para o “exercício do trabalho industrial, comercial ou agrícola” (PAIM, 2014, p.245) Assim, o Parecer 76/75 explicita os objetivos da Lei 5.692/71:

1º) Mudar o curso de uma das técnicas da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo da escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;

2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa (Apud, HEBLING, p.66, FREITAG, 1986, p.94).

Este Parecer 76/75 evidencia o ensino voltado à formação profissional, com o caráter de “terminalidade”,

sem oferecer continuidade aos estudos dos alunos da rede pública, que geralmente pertenciam a classes sociais menos privilegiadas, mantendo assim sua posição na estrutura social, pois ao se formarem ocupariam cargos subalternos no mercado de trabalho. Também ocorria a oferta de ensino em nível de 2º grau de forma propedêutica e clássica sendo geralmente, frequentados por educandos de classes sociais privilegiadas, ocasionando ao término de seus estudos o ingresso a Universidade Pública. O Estado ditatorial buscou de forma rápida qualificar/habilitar profissionais para atuarem sob os ditames desta nova política.

Deste “mercado” em expansão ocorre o crescimento de vagas no ensino de 1º e 2º graus para formar os futuros professores, que poderiam se inscrever nos cursos normais de 1º ciclo, tendo apenas cursado quatro séries do ensino primário. Sobretudo os impactos desta nova política educacional sobre a formação do perfil desse novo docente, visualiza-se através de uma representatividade, tanto numérica, quanto a partir da análise de seu perfil sociocultural, tendo a Lei n. 5.692/71 permitido a formação de professores através de cursos profissionalizantes em nível de 2º grau, com habilitação para o magistério, não sendo a docência alvo apenas de formação no ensino superior. Como segundo ponto, verifica-se a “baixa” qualificação profissional da docência, e isso refletiu (ou ainda reflete) nas profundas mudanças ocorridas durante os anos ditatoriais, sobretudo na visão da sociedade sobre a dignidade e prestígio social do magistério.

Uma das formas de mensurar os dados quantitativos da docência, entre o final dos anos de 1970 e início de 1980, os números dos “professores públicos estaduais de 1º e 2º graus já se constituíam numa categoria profissional consolidada, perfazendo um contingente numérico superior a um milhão de membros” (BITTAR; FERREIRA, 2005, p. 1165). Já sobre o perfil qualitativo do docente, a partir da sua relação com as reformas educativas ocorridas na época, a emergência de uma “nova docência” seguindo novos parâmetros, como a rapidez na formação dos educadores combinada com o crescimento quantitativo e baixos salários definiram as precárias condições de vida e trabalho dos professores do ensino, pode-se compreender como uma “proletarização” dos professores, assim (...) “no segundo grau, um professor polivalente substituiria três outros professores que lecionassem Ciências, Físicas e Biológicas” (DANTAS, 2014, p.20). No final dos anos 1970 e década de 1980, em diferentes regiões do país viu-se surgir o fenômeno das greves, tendo como pauta manifestada a sobrevivência dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus. Nota-se na

fala de **Elison Antonio Paim**, o conflito social em relação a esta categoria inserida na educação da época:

O regime proclamou a erradicação da miséria social quando, na prática, ocorreram ou até mesmo aumentaram dramaticamente os índices de pobreza relativa, com a intensificação da exploração da força de trabalho, dos altos índices de concentração de renda e da manutenção de um numeroso contingente de mão de obra de reserva. Embora o discurso de valorização da educação escolar fosse uma constante, o Estado esbarrou na “escassez” de verbas para a educação pública (PAIM, 2014, p 244).

As culturas políticas no campo da educação mostram-se modernizadoras, conservadoras e autoritárias, a partir da influência ideológica da Doutrina de Segurança Nacional, que apregoam ao “Desenvolver com Segurança” a base do Estado militar. Análises através da emergência deste “novo” docente e do discurso das políticas públicas da educação brasileira visualiza-se uma “cultura política educacional” repressiva, intensificadora da exploração da força de trabalho, concentração de renda e atuante na proletarianização da categoria dos professores, além de conservadora na sua concepção de educação. Pode-se analisar, que se inter-relacionam a cultura ditatorial com a cultura educacional, formando um patrimônio cultural autoritário do campo educacional, com a utilização da linguagem política, visualizadas em certa medida através das legislações reformadoras da educação, o que permite a definição de uma identidade docente coletiva inserida neste contexto.

Também, as culturas políticas educacionais da época demonstram-se complexas, e às vezes até antagônicas, como apresenta José W. Germano.

A reforma educacional do regime militar foi particularmente perversa com o ensino do segundo grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às Universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso (GERMANO, 1994, p.190).

Visualizada como “fracasso” a reforma educacional, através deste autor destacou alguns pontos, entre os quais a questão dos limites dos recursos, não tendo a escola profissionalizante o mínimo de equipamentos que assegurem a possibilidade de aulas práticas; a baixa “qualificação básica” em matemática, línguas e ciências; a desatualização entre o sistema educacional e o mercado de trabalho industrial, entre outros mercados; as camadas “médias e altas” da sociedade brasileira ofereciam

resistência “passiva” à profissionalização compulsória; ainda a profissionalização não foi implantada na maioria das escolas da rede pública, devido ao seu elevado custo. Outro dispositivo implantado pelo Estado ditatorial através do MEC com o Parecer CFE 45/72, redirecionou a educação no sentido da atuação mercadológica tornando o ensino profissional com “habilitações básicas”, e sendo completada sua formação profissional diretamente nas empresas. Somente em 1982, foi revogada a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau. “Tal política impôs, outrossim, uma sobrecarga às escolas técnicas federais, acarretou uma degradação sem precedentes na escola pública de nível médio em geral e fortaleceu a rede privada de ensino” (GERMANO, 1994, p.188). Esta cultura educacional impôs as opções mais baratas, sendo instituídas modalidades técnicas de ensino, como exemplo: técnico em eletrônica, em secretariado ou contabilidade, entre outros cursos de 2º grau de escolas técnicas de baixíssimo nível e desempenho. A problemática da cultura educacional em nível de 2º grau ocorreu de forma diversa em cada região do país neste período. Apresentamos alguns apontamentos sobre a cultura educacional catarinense inserida no contexto autoritário, como forma de compreender a inserção da categoria de professores do ensino de 2º grau através da escala regional.

Notas sobre os programas desenvolvimentistas estaduais para a formação dos(as) professores(as) em Santa Catarina no período ditatorial

Santa Catarina estava inserida nos debates nacionais sobre educação, portanto ligada ao discurso de modernização-conservadora do Estado civil-militar autoritário, o que refletiu sobre a emergente formação da categoria dos/as professores/as. Nesse momento, abordaremos dois pontos: a) a emergência desta categoria profissional e ampliações na oferta do ensino Estadual no sentido quantitativo; b) e, no sentido qualitativo, destacamos algumas mudanças sobre a formação de docentes sob a influência das reformas educacionais atreladas às demandas do mercado econômico do Estado de Santa Catarina.

Para compreender alguns dados, retornemos aos anos 1940, quando existiam apenas oito colégios de ensino secundário em território catarinense, sendo todos de caráter privado, e, portanto, elitizados e em sua grande maioria dirigidos por congregações católicas. O cenário histórico do ensino médio⁵, em Santa Catarina apresentou uma peculiaridade inicial: o seu caráter privativo, sendo o ensino público somente implantado após o fim do contrato entre jesuítas e o executivo. Conforme leitura do historiador Norberto Dallabrida, que analisou a formação das diferentes redes de ensino secundário em Santa Catarina e constatou a presença dos poderes públicos, estadual e municipal, das instituições religiosas e das associações comunitárias nesse nível de escolarização, no momento de 1930-1945:

Somente após o Estado Novo o ensino secundário em Santa Catarina conheceria nova expansão. Algumas comunidades luteranas teuto-brasileiras, perseguidas durante a Segunda Guerra Mundial, reorganizaram as suas escolas primárias e instituíram colégios de ensino secundário, como o Ginásio Cônsul Carlos Renaux, fundado em 1947, na cidade de Brusque (RISTOW, 1999, p.66-67). Com o término do contrato entre os jesuítas e o executivo estadual, começaram a ser instituídos alguns estabelecimentos de ensino secundário públicos mantidos pelo Governo Estadual, como o Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis, e o Colégio Pedro II de Blumenau. A rede de colégios católicos, masculinos e femininos, passou a ter novo florescimento. Contudo, apesar desse crescimento, o ensino secundário catarinense continuava, grosso modo, restrito aos grupos sociais privilegiados. (DALLABRIDA, 2014, p.4177).⁶

Consoante à educação brasileira nos anos de 1950, também a educação do Estado de Santa Catarina estava se modernizando e deveria atender ao setor industrial, tendo como meta reestruturar o Sistema Estadual de Ensino e, portanto, o ensino secundário e a gestão pública deveriam mudar sua forma de agir.

⁵ Segundo a LDB n. 4.024/61, o ensino médio era dividido em dois ciclos, o ginásial de 4 anos e o colegial em 3 anos, sendo compostos pelo ensino secundário e técnico (industrial, agrícola, comercial e normal).

⁶ Trata-se do resultado parcial de uma pesquisa denominada: "O Ensino Secundário em Santa Catarina entre as décadas de 1930 e 1950: redes e culturas escolares", coordenado por Dr. Norberto Dallabrida e financiado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pelo CNPq.

Os anos de 1960 representavam um claro divisor de águas nas formas de gestão pública. Foi naquele momento que se organizou uma burocracia estatal estruturada com base em processos decisórios orientados pela adoção de uma racionalidade técnica como instrumento de governo. O desenvolvimento e a dinamização da sociedade e da educação implicaram o rompimento com a organização social tradicional vigente no Estado, isto é, o desmantelaram a relação político-partidária imobilizadora, para construir uma relação especializada no trato com as questões públicas. (PAIM, 2014, p.241-242)

Nos anos de 1960, o autor enuncia a racionalidade técnica como saída para o rompimento com a organização social tradicional vigente na educação do Estado, no sentido de que para a educação em Santa Catarina para modernizar-se deveria ter atenção a três pontos chaves: a) abandono do tradicionalismo; b) implementação da pesquisa em educação; c) o uso da prática social do planejamento da educação. Inserida no contexto desenvolvimentista, o Estado de Santa Catarina, adere ao planejamento como forma de operar os ditames desta nova organização social no campo educacional. Foram criadas, neste contexto a UDESC - Universidade para o desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, e o BDE - Banco de Desenvolvimento do Estado, como o gabinete de Planejamento do Plano de Metas do Governo, sendo todos estes dispositivos voltados para atender ao contexto desenvolvimentista do governo ditatorial, tendo o primeiro Plano Estadual de Educação (PLAMEG) como prioridade em “reestruturar” o Sistema Estadual de Ensino, tendo a feição de forma de planos setoriais, as metas elaboradas direcionaram para a ampliação quantitativa da rede escolar.

O cenário desenhado sobre a oferta de escolarização, no Brasil de forma geral, antes de 1964, demonstrava que apenas uma pequena parte da população tinha acesso à escola, com número crescente de analfabetos, e escassas verbas destinadas à educação. O cenário desenhado em Santa Catarina denota uma educação excludente no nível médio, como apontado por Gladys Mary T. Auras, (1997, p.31)

O Documento Básico do Seminário Socioeconômico denunciara que, de um total de 335.000 crianças na faixa etária dos sete anos aos doze anos, aproximadamente 140.000 não tinha, no ano de 1960, oportunidades de matricular-se na 1 série, apenas 15% (das 100% ingressantes) concluíram a 4 série e, destas, somente 6% ingressaram no nível médio. A taxa de reprovação atingia o patamar de 40% sobre o total das crianças matriculadas. (AURAS, 1997, p. 31)

Ao mesmo tempo, as políticas nacionais sobre educação da época estavam vinculadas à expansão do ensino, com objetivo em criar a oferta de ensino nos níveis básicos e superior. Em Santa Catarina, este crescimento da oferta de ensino secundário nos anos 1960, se comparado em relação à década de 1950, apresentou algumas bases históricas específicas, como observa o historiador Elison Antônio Paim (2014):

O estado de Santa Catarina historicamente foi marcado pelo conservadorismo e por uma administração pública pautada pelos interesses e vontades pessoais na forma de administrar, verifica-se que até a década de 1950 pouquíssimas ações governamentais basearam-se o planejamento ou em formas racionalizadas de gerenciamento. Tanto foi assim que a primeira experiência de planejamento em Santa Catarina ocorreu no governo de Irineu Bornhausen (1951-1956). (PAIM, 2014, p. 246)

Em análise da relação em escala regional com a nacional, um dos papéis da gestão pública exercidas no Estado de Santa Catarina foi ampliar a formação de profissionais para atender o crescimento do número de escolas e a descentralização administrativa dos sistemas escolares. (PAIM, 2014, p. 241-242) Como forma de mensurar os dados quantitativos da categoria de professores/as em Santa Catarina, entre “5.500 das 9.000 professoras de 1º e 4º série existentes no Estado, o ano de 1960, não possuíam qualquer habilitação para o exercício do magistério.” (AURAS, 1997, p. 31) Na década de 1969 citamos o relatório da “situação do ensino médio em Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 1969b, p.120), no qual se tem a estimativa da composição da categoria de professor/a deste nível, um total de 4.267, em Santa Catarina. Dentro do discurso desenvolvimentista, inserido na necessidade de mão-de-obra qualificada para atender ao mercado de trabalho, a situação de formação e aperfeiçoamento do professor, entre os anos de 1961/1964, durante o governo de Celso Ramos, época do 1º PLAMEG tem-se criadas “cerca de 2.500 salas de aulas, para grupos escolares e escolas rurais, e dezenas de estabelecimentos de ensino médio, entre eles o Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis, o Colégio Celso Ramos, em Joinville (...), dentre outros” (AURAS, 1997, p. 34).

Milhares de docentes receberam sua formação durante o contexto ditatorial, sob a influência da Doutrina de Segurança Nacional, estando assim, o processo formativo caminhando para atribuir ao/a professor/a a função de “moldar o aluno às transformações do mundo

capitalista, em acelerada e imprevisível evolução.” A qualidade do ensino significativo sobre os problemas sociais encontravam uma barreira na própria formação dos professores, descontextualizada e tecnicista. O ministro da educação, o coronel Jarbas G. Passarinho direcionava sua fala no sentido de despolitizar e moralizar o professor, retirando deste qualquer poder de emitir opiniões. (DANTAS, 2014, p. 26)

A formação deste docente inserido neste emergente “Sistema Estadual de Ensino” se dava no denominado Curso Normal Ginásial, difundido em quase todos os municípios catarinenses, e aperfeiçoamento dos professores da zona rural, e também no nível de ensino de 3º grau, sendo a oferta dada em duas Universidades - UDESC e UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), situadas em Florianópolis, e outras faculdades particulares e fundações educacionais de caráter comunitário, vinculadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), surgidas na década de 1960. Em 1963, foi criada a Faculdade de Educação pelo Estado de SC - FAED,⁷ também localizada na capital do estado, e, somente a partir de 1965, outros cursos de licenciatura em faculdades ou escolas superiores isoladas estavam localizadas no interior do Estado. E, outras escolas particulares e escolas Fundacionais Cenevistas. Este por sua vez, deveria atender ao setor produtivo a ampliação do ensino, mesmo que a população reivindicasse a maior oferta da escola pública e gratuita, entendendo esta via educacional como uma forma de ascender socialmente.

O segundo Plano Estadual de Educação (PLAMEG - 1966-1970) sem inovação em relação ao primeiro, afinados com o governo autoritário, como meta enunciou a “valorização dos Recursos Humanos”, todavia em ambos não ocorreram “participação dos docentes catarinenses evidenciando a característica comum a todos os governadores do período, totalmente articulados com o regime ditatorial na execução de políticas públicas para a educação.” (PAIM, 2014, p. 252). Um dispositivo de controle e desmobilização da docência, criado através do segundo Plano Estadual de Educação, em Santa Catarina, foi à implantação do Sistema de Avanço Progressivo – SAP, que abolia os critérios de aprovação e reprovação, com foco na recuperação de conteúdos, assim consistia em última instância no avanço automático dos educandos. Segundo Alison Antonio Paim (2104), isso se explica devido às precárias condições das escolas públicas

7Os primeiros estudos sobre o Sistema de Ensino de Santa Catarina ocorreram na Faculdade de Educação – FAED, depois incorporada a recém-implantada Universidade do Estado - UDESC.

estaduais e da péssima qualificação de seus professores, mas também essa medida acarretou acesso à escolarização da classe social popular, ao mesmo tempo eximiu o governo de “investir na construção de escolas e sala de aulas, contratar maior número de professores, formular uma política de formação de professores e aumentar seus investimentos no setor educacional.” (PAIM, 2014, p. 246)

Assim, as “culturas políticas educacionais” em Santa Catarina com caráter autoritário, pois os recursos destinados à educação pública foram repassados às escolas particulares e às Escolas Fundacionais Cenevistas, inseridas no contexto da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), também de caráter privado sem fins lucrativos, que ofereciam cursos profissionalizantes e de baixa qualidade. Assim, o “Sistema de Ensino” do Estado de Santa Catarina no nível de ensino de 2º grau nos municípios, teve na iniciativa privada e comunitária implantada esse tipo de escola. O autor defende a ideia de que o Estado de Santa Catarina agiu através da gestão pública em diminuir a “qualidade da escola básica aliado à sistemática desvalorização dos profissionais e sua degradação econômica e social.” (PAIM, 2014, p. 246) Quanto à formação inicial e continuada dos/as professores/as, vale citar a reflexão, no sentido dado pela cultura política educacional da época.

Para que os professores realizassem a educação necessária para a *formação de cidadãos docilizados*, que aceitassem cumprir ordens, amassem sua pátria e se comportassem como bons cristãos, o controle pedagógico e político se fez presente pelos/nos cursos de formação de professores. (PAIM, 2014, p.259, grifo nosso)

Nesse sentido, o dispositivo de controle pedagógico na educação do Estado autoritário incutia no exercício da docência o discurso da obediência à Pátria, em uma conjuntura na qual os professores no Brasil e de Santa Catarina, de forma geral eram considerados intelectuais subversivos, perigosos e reacionários. Muitos deles foram silenciados, e outros tantos capturados pelos arquivos dos órgãos de repressão e informação (SNI) do regime Civil-militar (ISHAQ, V.; FRANCO, P., 2009)⁸ ou dentro do Sistema de ensino, no qual exerciam sua profissão.

Em escala regional, a cultura política autoritária do Estado exerceu um olhar contra o denominado “inimigo interno” sob a construção e funcionamento do aparato

⁸Foram disponibilizados os Arquivos dos Órgãos de controle e repressão do regime militar do extinto Sistema Nacional de Informações e Contrainformações – SisNi, existentes no Arquivo Nacional (RJ e DF).

repressivo, visualizado através de dispositivos de política pública com sentido nas reformas e planejamentos do Sistema de Ensino em todos os níveis, destinando os recursos da educação pública às escolas particulares, desqualificando as escolas públicas estaduais, e, realizando a sistemática desvalorização dos profissionais e sua degradação econômica e social, apesar do crescimento de oferta de vagas em Escolas do Ensino de 2º grau ainda continuava a oferta de vagas, de forma geral, restrita aos grupos sociais privilegiados.

Considerações Finais

Durante o regime ditatorial, as diferentes esferas educacionais sofreram profundos golpes por meio de repressivas medidas que puseram fim nas tentativas de consolidar um modelo educacional voltado ao desenvolvimento crítico, pautado em políticas de igualdade de oportunidades. Pelo contrário, a educação serviu de instrumento para a difusão de um modelo social harmônico, ordeiro e naturalmente desigual.

Pode-se analisar que colhemos os frutos de políticas educacionais despreocupadas com a formação crítica necessária à prática cidadã e ao desenvolvimento de potencialidades de cada ser humano. Com o término do regime autoritário não findam as reverberações das práticas adotadas ao longo do mesmo. Como as culturas da meritocracia, que apregoam o desempenho pessoal, como fator a ser considerado para o sucesso ou fracasso escolar e profissional permanecem em ações autoritárias que foram normalizadas e continuam a ser reforçadas.

Longe da promoção do progresso social como consequência do desenvolvimento capitalista, o país entregue aos civis em 1985, manteve programas liberalizantes nos anos seguintes e atualmente tenta remediar os efeitos da ordem reprodutiva capitalista a partir de programas inclusivos, tomando como exemplo, as políticas de cotas. Entretanto, consoante ao que defende Meszáros (2008, p.27) “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Caso contrário, incorreremos em mais reformas superficiais que estarão a serviço dos interesses de uma ideologia alienante, de cunho competitivo e em favor do consumismo.

O ato de se pensar processos educacionais desdobram-se em múltiplas possibilidades de abordagem. Políticas públicas, legislações, elaboração de currículo, etapas do processo de formação, valorização profissional, metodologias de ensino, avaliação e índices de desempenho, apenas para dar alguns exemplos do leque de vertentes possíveis e que já contam com significativa literatura. Além do jogo de escalas de perspectivas, entre regional e nacional, como analisado através das culturas políticas educacionais em Santa Catarina foram inseridas no discurso da modernização, ao mesmo tempo conservadora e autoritária em suas ações políticas, denotando uma mesma visão de mundo partilhada pelos seus envolvidos, mesmo que projetos opostos de sociedade e com valores antagônicos. Na conjuntura das reformas do sistema de ensino secundário, ambos discursos corroboraram no campo educacional para formação da categoria dos/as professores/as, descontextualizada e tecnicista, com pouco prestígio social e baixos salários, infligindo dispositivos de controle, repressão, torturas e “docilização” a todos os considerados “inimigos internos” do Estado Ditatorial.

Entretanto, quando pensamos em qualquer uma das temáticas citadas, ou tantas outras ainda possíveis, algumas questões cruciais precisam ser feitas. Para que serve a escola? Para que e para quem a escola educa? Há outro modelo possível além da lógica educacional atual? Questões que em um primeiro momento podem parecer não passar de lugar comum, mas que exigem coragem para que sejam encaradas. Os desafios continuam colocados.

Longe de ambicionar dar conta de toda a discussão acerca dos moldes das políticas públicas educacionais no Brasil implantadas pelo Estado Ditatorial, pretendemos modestamente estimular o debate acerca de questionamentos que possam ir além de análises quantitativas e de reformas ou planejamentos ditados pelas exigências mercadológicas. Conjunturar historicamente a formulação de agendas que perpassam a elaboração de normas e diretrizes para o ensino pode ser um caminho para a compreensão dos projetos de país concebidos pelos grupos dominantes, consoantes em muitos momentos aos interesses de organismos internacionais.

Por se tratar de um regime de exceção, mesmo ressaltando o caráter democrático em discursos oficiais, a participação popular em torno da elaboração de políticas educacionais beirou a inexistência. Nesse sentido, pensar a gestão democrática com os olhos voltados às experiências ditatoriais de controle sobre os processos educacionais e suas consequências a médio e longo prazo, pode ser um motivador ao envolvimento nas discussões acerca do modelo de educação que buscamos. E, assim como os estu-

dantes parisienses anunciaram nos muros em 1968 “sejam realistas, exijamos o impossível”.

Referências Bibliográficas

AURAS, Gladys Mary Teive. *Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina*. Florianópolis: editora da UFSC, 1997. 112p.

BITTAR, Marisa; FERREIRA, Amarílio Jr. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas vol.27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez 2006. P.1165. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In.:RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jeon-François (org.) *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa,1988, p.349-363.

BORGES, Nilton. A doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In.: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil Republicano*. O tempo da Ditadura. RJ: Civilização Brasileira, 2003.p.13-42.

BRASIL. Decreto-lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967.

BRASIL. Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.

BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964.

DALLABRIDA, Norberto; SOARES, Luana B.; TRIDAPALLI, Ana L. *Ensino Secundário em Santa Catarina: redes e culturas escolares (1932-1945)*

http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/376Norberto_e_Luana_e_Analaura.pdf, acesso 18-09-2015

DANTAS, Jéferson. *Daditadura militar ao Estado Neoliberal: organização escolar brasileira e a formação docente em Santa Catarina*, RJ: câmara brasileira de jovens escritores, 2014. p.26.

DUTRA, Eliane R. de Freitas. História e culturas políticas. Definições, usos e genealogias. *Varia História*. N. 28, dezembro, 2002. P.13-28.

DREIFUSS, René Armand. *1964 - a conquista do Estado: Ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GERMANO, José W. *Estado Militar e educação no Brasil*. SP: Cortez, 1994.

HEBLING, Milene Cristina. *Memória e resistência: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985)*. PPGE, *Dissertação de Mestrado em Educação*, UFScar: São Carlos, SP, 2013.

ISHAQ, Vivien; FRANCO, Pablo E.. Os Acervos dos Órgãos Federais de Segurança e Informações do Regime Militar no Arquivo Nacional. *Acervo*, Rio de Janeiro, V. 21, nº 2, p.29-42, jul/dez, 2009.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do Capital*. São Paulo; Boitempo, 2005.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A modernização autoritário-conservadora nas universidades e a influência da cultura política. In.:REIS, Daniel, RIDENTI, M. e, MOTTA, Rodrigo P. S. (Orgs.) *A ditadura que mudou o Brasil*. 50 anos do golpe de 1964. RJ: Zahar, 2014. P. 48-65.

PAIM, Elison Antônio. Educação: modernização, democratização do acesso e controle pedagógico. In.: BRANCHER, Ana e LOHN, Reinaldo L. (org.) *Histórias na ditadura: Santa Catarina: 1964-1985*, Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

SANTA CATARINA. *A situação do ensino médio em Santa Catarina*. Florianópolis: FESC/UDESC/FAED/CEPE, 1969b.

ZOTTI, Ap. Solange. *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados, 2004.