

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

ITALO ARIEL ZANELATO

**A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA LEI N°5.692/71: O PROJETO
DE EDUCAÇÃO EM QUESTÃO**

ITALO ARIEL ZANELATO

**MARINGÁ
2021**

2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA LEI N°5.692/71: O PROJETO
DE EDUCAÇÃO EM QUESTÃO**

ITALO ARIEL ZANELATO

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA LEI N°5.692/71: O PROJETO DE
EDUCAÇÃO EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada por ITALO ARIEL ZANELATO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador: Prof.º Dr.: MARCO ANTÔNIO DE OLIVEIRA GOMES

MARINGÁ
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação
(CIP)(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Z28t	<p>Zanelato, Italo Ariel</p> <p>A teoria do capital humano na lei N°5.692/71 : o projeto de educação em questão / Italo Ariel Zanelato. -- Maringá, PR, 2021. 115 f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio de Oliveira Gomes. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Ditadura civil-militar - Brasil. 2. Reforma educacional. 3. Lei 5.692/71. 4. Teoria do Capital Humano. 5. Educação - Leis e legislação - Brasil. I. Gomes, Marco Antonio de Oliveira, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 379.81</p>
------	---

ITALO ARIEL ZANELATO

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA LEI N°5.692/71: O PROJETO DE
EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes (Orientador) – UEM

Prof. Dr. João Carlos da Silva – UNIOESTE - Cascavel

Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Furlan Costa – UEM

23/04/2021

Aos meus pais Maucir João Zanelato (*in
memoriam*) e Elisete Zanelato.

AGRADECIMENTOS

O tempo do mestrado é um período que exige muito estudo e dedicação, é uma etapa que cumpro para realizar um sonho. Agradecer algumas pessoas que estiveram presentes e auxiliaram para chegar até aqui se faz essencial. Assim, destacarei um pouco da importância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista e a minha sincera gratidão a todas elas.

Primeiramente, agradeço ao meu pai que em algum lugar deve estar cheio de orgulho de mim; à minha mãe Elisete que a sua maneira sempre me incentivou a não desistir; aos meus irmãos Diana e Jardel, à minha cunhada Chaline e a meu afilhado Leonardo pela compreensão, ao serem privados em muitos momentos da minha companhia e atenção, e pelo apoio prestado, me estimulando nos momentos mais difíceis. Agradeço por almejarem sempre o melhor para mim, pelo esforço que fizeram para que eu pudesse superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui e, ainda pelo amor que nos une. A vocês, minha família, sou grato por tudo que sou, por tudo que consegui conquistar e pela felicidade que tenho neste momento.

Minha gratidão especial ao Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes, meu orientador e, sobretudo, um profissional extremamente humano que compreendeu minhas dificuldades e auxiliou sempre que possível. Obrigado por sua dedicação, que o fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me ajudar e me orientar. E, principalmente, obrigado por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim ao longo desses anos de trabalho.

Um obrigado especial à amiga Camila a quem realmente considero como irmã, e que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e torcendo por mim. Quero também agradecer aos colegas de mestrado Aline Gonçalves de Castro Zanin, Amanda Malheiros Pereira, Amanda Silva Rodrigues, Crislaine Aparecida Pita, Marcia Elieder Bolonhez Meneguetti, pelo tempo vivido juntos sou grato a vocês. Trago um agradecimento especial ao amigo Daniel Longhini Vicençonni, que foi parceiro de viagens e caronas para nossas aulas.

Ao amigo Alessandro Santos da Rocha, que muitas vezes me ajudou e me incentivou neste árduo percurso acadêmico, meu mais sincero agradecimento.

As amigas Márcia Maioli, Marli Futata e Lilian Akemi Kato que estiveram junto comigo e foram presentes em minha caminhada, que me ensinaram muito com a amizade e demonstraram que as amizades não requerem vínculo físico, que a amizade supera até mesmo a distância.

Aos colegas do Colégio Estadual Leonilda Papen, o obrigado pela amizade, e compreensão das minhas ausências, sempre com apoio e risadas, me faziam continuar e não desanimar do processo. Vocês colaboraram não somente para este momento, mas para compreender e forjar o professor que sou hoje.

Agradeço ainda a minha banca de qualificação Prof^o. Dr. João Carlos da Silva e Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Furlan Costa que trouxeram importantes sugestões e correções a este trabalho, para que ele alcançasse o nível em que está. Por todas as colocações de vocês, meu obrigado.

Por fim, o agradecimento mais importante: agradeço a Deus, por estar sempre comigo, me guiando, iluminando cada passo meu e me abençoando. Obrigada por me dar a fé e a força necessária para lutar e enfrentar todos os obstáculos, sem nunca desistir.

Concluía eu os últimos capítulos dessa reportagem sobre o golpe quando batem à porta do meu apartamento. Era um velho combatente antifascista dos duros tempos da ditadura Vargas. Quase não reconheci o amigo de tantas lutas. Caçado pela polícia, como um cão, vinha pedir pousada. Uma noite só, para no dia seguinte, refugiar-se na Embaixada do México. Fui buscar sua filha, num subúrbio longínquo, jovem de 14 anos, que não o via havia um mês. Ficaram sós e soluçaram baixinho. Um pranto de quem vai partir e de quem fica, ambos com a alma dilacerada pela angústia de um retrocesso político que não estava nos planos que traçamos nas trevas do Estado Novo, quando pensamos no futuro radiante dos nossos filhos. Deixei-os sozinhos, evocando a esposa e a mãe sacrificada pelo mesmo ideal que os unia, naquela fria madrugada. Deve ter dito, à hora de entrar na Embaixada:

“Isto que está aí, minha filha, é só um minuto na história”.

MOREL, 1965.

ZANELATO, Italo Ariel. **A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA LEI Nº5.692/71: O PROJETO DE EDUCAÇÃO EM QUESTÃO.** n.º de folhas 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof.º Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes. Maringá, 2021.

RESUMO

A proposta desta pesquisa, inserida na linha de história e historiografia da educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, à luz do método materialista histórico-dialético, concebe os vínculos estabelecidos historicamente entre as Forças Armadas e a Educação. No recorte histórico, compreendida essa ligação, a educação foi subjugada pelas Forças Armadas para cumprir as pautas burguesas. Desde a crise de 1929, quando Brasil foi afetado em sua produção cafeeira, houve uma necessidade de reformular o mercado, a política interna e o desenvolvimento advindo dele. Com o governo getulista rompendo com a política café com leite e implantando novas demandas com o golpe de 1930, inaugurou o Estado Novo. Os anos que o seguiram tenderam a adotar um caráter desenvolvimentista aliado ao capital econômico estrangeiro. Com a queda de Jango, visto como forte ameaça, pois atendia aos interesses populares e representava a materialização do comunismo, os militares iniciaram os anos de chumbo. A educação assumiu um forte caráter terminal e tecnocrata. Assim, serviu, de fato, para o crescimento daqueles setores aliados aos golpistas militares, os industriários, latifundiários e os burgueses nacionais. As reformas empregadas tanto na educação superior quanto educação básica com Lei 5.692/71, visavam a uma prerrogativa de erradicar o analfabetismo e acesso ao estudo. A pauta seguia a Teoria do Capital Humano, que almejava um desenvolvimento humano que possibilitasse uma alteração social do indivíduo, isto é, o estudo produziria uma alteração na classe social. Na prática constituiu-se de um fazer pedagógico onde os filhos da classe trabalhadora conseguissem suprir a demanda mercadológica logo após sair do Ensino Médio. Isso reforçou uma separação classista ainda maior, configurando a universidade como local das classes altas. Destaca-se, ainda, que as matrículas não atendiam a demanda real, os índices de matrículas eram decrescentes ao nível de estudo, ou seja, quanto mais alto o nível de estudo, menos matrículas. Assim, pode-se concluir que o modelo educacional empregado pela Ditadura Civil-Militar não só falhou, como também, intensificou a divisão de classes com o modelo educacional empregado.

Palavras-Chave: Ditadura. Reforma Educacional. Desenvolvimento Econômico. Teoria do Capital Humano.

ZANELATO, Italo Ariel. **THE THEORY OF HUMAN CAPITAL OF LAW Nº5.692/71: THE PROJECT OF EDUCATION IN QUESTION.** 115 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Profº Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes. Maringá 2021.

ABSTRACT

The proposal of this research, in light of the historical dialectical materialistic method, conceives historically established links between the Armed Forces and Education. In the historical record, grasping this connection, education was subdued by the Armed Forces to comply to the bourgeois agenda. Since the 1929 crisis, when Brazil was affected in its coffee production, there was a necessity to reformulate the market, the internal policy and the development stemming from it. With the departure of the Getulist government from the coffee with milk policy and implementation of new demands with the 1930 coup, unveiled the New State. The years that ensued tended to follow an expansionist character allied to foreign economic capital. With the fall of Jango, seen as a strong menace, due to compliance to populist interests and for representing the materialization of communism, the military began the years of lead. Education took a strong terminal and technocratic character. Therefore, served, in fact, to the growth of those sectors allied with the military coup, the industries, landowners and the national bourgeoisie. The reforms employed both in higher education as in basic education within Law 5.692/71, aimed at a prerogative of eradicating illiteracy and access to education. The agenda followed the Theory of Human Capital, that aimed at a human development that allowed for a societal change of the individual, that is, education would produce a transformation in a social class. In practice was made of a pedagogy where the children of the working class were able to supply the market demand soon after leaving high school. What strengthened an even bigger class segregation, shaping the university as a locale of higher social classes. Reinforcing, even that the enrollment didn't attend the real demand, the indexes of enrollment were declining by level of education, in other words, the higher the level of education, the lower enrollment. Therefore, it can be concluded that the educational model employed by the Civil-Military Dictatorship not only failed, but, moreover, reinforced the class division as by the employed educational model.

Key-Words: Dictatorship. Educational Reform. Economic Development. Theory of Human Capital.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	16
2 ANTECEDENTES HISTÓRICO-EDUCACIONAIS DO PROJETO NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA	21
2.1 A REPÚBLICA VELHA E A GESTAÇÃO DA CRISE DA DÉCADA DE 1920.....	21
2.2 A CRISE DA REPÚBLICA VELHA.....	23
2.3 A ERA VARGAS	27
2.3.1 O Longo Governo Provisório	28
2.3.2 O Estado Novo e o Projeto Nacionalista	31
2.4 OS LIMITES DA DEMOCRACIA LIBERAL NO BRASIL E OS PROJETOS EM DISPUTA: 1946-1964.....	33
2.5 A EDUCAÇÃO DOS ANOS 1930 AO PRÉ-GOLPE DE 1964.....	38
3 O PROJETO EDUCACIONAL BURGUESES NO CONTEXTO DO GOLPE CIVIL-MILITAR .	45
3.1 O PLANO TRIENAL: UMA SAÍDA PARA CRISE	47
3.1.1 O início do fim	48
3.2 INTERESSES EM CONFLITO	52
3.3 A INFLUÊNCIA NORTE-AMERICANA NO BRASIL: A GUERRA FRIA ABRE PORTAS PARA CIA	56
3.3.1 Escola Superior de Guerra.....	59
3.4 A EDUCAÇÃO COMO UM PROJETO DOS INTERESSES BURGUESES.....	61
3.5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES 4.024 de 1961	67
3.6 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO.....	68
4. A LEI 5.692/71 E SEUS VÍNCULOS COM A TEORIA DO CAPITAL HUMANO.....	76
4.1 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 – A LEI 5.540/68	78
4.2 A REFORMA EDUCACIONAL DE 1º E 2º GRAUS	81
4.2.1 A reforma da educação primária - Ensino Fundamental (1º grau).....	84
4.2.2 A reforma do Ensino Médio – Ensino de 2º grau	88
4.3 OS INTERESSES PRIVATIZADORES NA EDUCAÇÃO.....	90
4.4 EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA.....	94
4.5 O INSUCESSO DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE.....	96

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
6 REFERÊNCIAS	110
ANEXO I.....	115

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educadores

AI-05 – Ato Institucional N°05

AL – Aliança Liberal

ALN – Aliança Libertadora Nacional

ANL – Aliança Nacional Libertadora

AP – Ação Popular

BNH – Banco Nacional de Habitação

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CGT – Comando Geral dos Trabalhadores

CIA – *Central Intelligence Agency*

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CNTI – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Indústria

DASP – Departamento Administrativo de Serviço Público

DSN – Doutrina de Segurança Nacional

EAPES – Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior

EPES – Equipe de Planejamento do Ensino Superior

EMC – Educação Moral e Cívica

ESG – Escola Superior de Guerra

EUA – Estados Unidos da América

FEB – Força Expedicionária Brasileira

FIESP – Federação das Indústrias de São Paulo

FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Trabalho

GTRU- - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Sociais Anísio Teixeira

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MR-8 – Movimento Revolucionário 8 de outubro

PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCBR – Partido Comunista Revolucionário
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PCR – Partido Comunista Revolucionário
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PUC – Pontifícia de Universidade Católica
SESI – Serviço Social da Indústria
SNFMO – Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra
PIPMO - Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
POLOP – Política Operária
PSD – Partido Social Democrático
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUPRA – Superintendência de Reforma Agrária
TCH – Teoria do Capital Humano
TIAR – Tratado Internacional de Assistência Recíproca
UDN – União Democrática Nacional
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID – *United States Agency for International Development*
VPR – Vanguarda Popular Revolucionária

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo como propósito investigar e analisar a reforma da educação básica promovida pela Ditadura Civil-Militar, seus vínculos com a Teoria do Capital Humano (TCH), isto é, as relações firmadas entre e o Estado e o capital através das políticas públicas educacionais, especificamente na Lei 5.692/71.

São inúmeras as análises produzidas a respeito do Golpe Militar e sobre a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), bem como dos assuntos que permeiam o tema. Ainda que os trabalhos tenham rigor acadêmico e científico diferentes, nunca é demais retomar a questão que não foi devidamente resolvida. Nenhum dos presidentes ou torturadores do período foram punidos pelo abuso de autoridade e pelos assassinatos ocorridos em nome da “defesa da ordem”.

Ainda há muito que tratar, pois o material histórico promovido pela ditadura cria uma falsa ilusão em muitos homens e mulheres que em alto e bom tom afirmam “Na ditadura não havia corrupção”, “Somente baderneiros apanhavam dos militares”, ou ainda, “Naquele tempo sim, era bom”.

Frases que muitos ouviram e ouvem quando se trata de um período que mesmo tendo sido abordado ainda não é percebido como se deve, o que nos remete ao Presidente atual do país Jair Messias Bolsonaro, compondo sua campanha em cima de um discurso de valorização das Forças Armadas e do resgate ao civismo e moralismo do tempo de outrora. A militarização das escolas de Ensino Fundamental e Médio, não somente no Paraná, mas em todo o país no ano de 2020 se torna mais um alerta para os pesquisadores da educação, impondo um processo não democrático aos estudantes e uma grade curricular adaptada aos moldes militares.

As bases dos discursos eleitorais sempre com afirmação de findar a corrupção no Brasil e tendo as Forças Armadas como aliadas, ofertaram às pessoas comuns uma sensação de segurança e confiança, contudo, não se isenta o discurso violento e opressor do eleito.

Ao tratar as políticas educacionais adotadas com a reforma da educação básica, a questão sobre o legado privatista e dualista da ditadura para a educação faz

com que também essa pesquisa se debruce sobre esse tema. É bem verdade que os governos pós 1964 não criaram a dualidade na educação ou seu caráter mercantil, mas certamente essas características foram aprofundadas.

As bases educacionais do Brasil, como outras leis e decretos, permitem a compreensão do momento atual. Perceber que o caráter formativo da Lei 5.692/71 visando a uma formação profissional (caráter terminal), e não uma formação ampla e crítica do estudante, permite a comparação com o atual Ensino Médio da rede pública, focado em formar o estudante para o mercado de trabalho, ofertar possibilidades de que tenha requisitos básicos para trabalhar. Ao passo que, exceções rompem com o fluxo e anseiam o Ensino Superior.

O Golpe de 1964, como inúmeros autores apontam (Skidmore, 1982; Fausto, 2006; Germano, 2005; Singer, 1997), é um dos marcos importantes da história político, econômica e social do Brasil. O número de pessoas exiladas, presas, torturadas ou assassinadas diz muito sobre o caráter de classe da ditadura. Trata-se de um evento que aprofundou as práticas autoritárias presentes em nossa trajetória histórica.

Em breve síntese é possível afirmar que o golpe empresarial-militar de 1964 constituiu-se na opção burguesa associada ao capital estrangeiro com o propósito de alavancar um projeto de desenvolvimento capitalista dependente, ao mesmo tempo em que impedia o avanço das lutas populares.

Assim, o tema não se mostra ultrapassado, ao contrário, ressurgiu constantemente produzindo em segmentos da sociedade um crescente número de discussões sobre o significado da ditadura e seus desdobramentos. Nos últimos anos, há quem negue a existência da ditadura ou ainda quem justifique a tortura daqueles que ousaram pensar diferente. Por isso, repensar o Golpe de 1964, a ditadura que se prolongou por vinte e um anos e os desdobramentos para a educação e seus ideais constituem-se imperativo para academia e para a classe trabalhadora.

Dessa forma, toda e qualquer pesquisa que verse sobre a educação no período ou em algum outro momento da história, deve considerar os condicionantes históricos em que foi forjada. Há que se ter clareza de que a educação não se encontra acima dos interesses e contradições de classe.

Incontáveis foram as ações repressivas contra os trabalhadores e lideranças estudantis, que também se tornaram vítimas dos órgãos de segurança. Cassação de direitos, prisões, torturas, incluindo de mulheres grávidas e crianças tornaram-se uma rotina nos “porões” da ditadura.

Nesse cenário, a educação tornou-se estratégica para os propósitos do Estado militarizado. Os governos da ditadura, a partir das bases que o sustentavam, como a burguesia associada ao capital estrangeiro, buscaram adequar a educação aos parâmetros do capital. Não que isso já não estivesse na pauta da ordem burguesa, mas se faziam necessários ajustes ao processo de modernização das relações capitalistas de produção.

De tal modo, torna-se importante compreender que a ditadura foi adjetivada como militar durante a luta, a fim de unificar os mais diversos grupos e segmentos, para isolar aqueles que detinham o poder da Presidência da República e todo o comando da aparelhagem política do judiciário intitulado de “Comando Geral da Revolução”. Isso porque, quando se trata do militarismo presente no Golpe, não se oferta a devida atenção à mobilização civil envolvida antes e logo após a deposição de João Goulart, nem se destaca a influência exercida pelo Congresso Nacional para deposição, mesmo antes de a força militar pleitear a tomada do espaço público e iniciando uma repressão político-ideológico contra a subversão (CUNHA, 2014).

Ademais, o combate às reformas de base, ditas da vertente comunista, pelo Congresso facilitaram a aderência dos militares baseados na legalidade. Logo, “os golpistas civis foram, então, condição de possibilidade para o sucesso do golpe militar” (CUNHA, 2014, p. 358).

Para além, ao contrário do que se acredita, Cunha (2014) afirma que os militares não eram privatistas, pois a grande maioria da oficialidade tinha passado por escolas públicas. No entanto, é possível identificar aspectos importantes que se constituíram como balizadores das políticas educacionais: a tentativa de controle ideológico, a repressão e o caráter de mercantilização.

O que se tornou pertinente naquele momento era a neutralização dos indivíduos e espaços que pudessem representar real ou simbolicamente a resistência ao projeto autoritário da ditadura. Por isso, reitores e professores foram demitidos das universidades ou tiveram seus direitos cassados, livros censurados, e o movimento estudantil perseguido com algumas de suas lideranças presas, torturadas e até assassinadas.

E acrescente-se, não se trata simplesmente de reprodução do ideário dos quartéis no âmbito educacional, afinal, ministros civis e instituições da sociedade civil contribuíram para a formulação de propostas e das reformas educacionais empreendidas no período, como é o caso da Lei 5.692/71.

Para além das ações citadas, as reformas impostas por meio de decretos e de um Congresso mutilado pelas cassações e pelas ações oportunistas dos grupos dominantes, reforçaram o processo de mercantilização da educação adequando-a à lógica do mercado.

A título de exemplo, o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), fundado em 02 de fevereiro de 1962, no Rio de Janeiro, expressou a fusão de grupos empresariais organizados no Rio de Janeiro e São Paulo, atuando de forma explícita na congregação de esforços para a derrubada do presidente João Goulart (1961-1964). Tal instituto, também atuou na formulação de proposições para as políticas educacionais. Vale grifar que do IPES saíram as diretrizes de modernização tecnocrática e privatização (CUNHA, 2014).

O propósito de adequar a política educacional às demandas empresariais, que envolve não somente a formação do futuro trabalhador, mas também a difusão dos valores burgueses, foi capitaneada não apenas pelos ministros de Estado, mas também pelos organismos de classe representantes do capital. Acrescente-se que a condução das políticas educacionais não representou uma alteração substancial do ponto de vista da ruptura com a dualidade educacional.

A ditadura não inventou a dualidade setorial pública/privada na educação, tampouco a simbiose Estado-capital na economia. O que ela fez foi intensificar essa dualidade fundante da educação brasileira e combiná-la, de modo peculiar, com os níveis de ensino, o superior e o básico. A educação foi submetida à simbiose Estado-capital, em cada nível de um jeito próprio (CUNHA, 2014, p. 361).

Ora, considerando o projeto de classe presente na ditadura civil-militar e aplicada por meio de reformas educacionais, nesta pesquisa focada para educação básica, verifica-se não somente a formação do trabalhador, mas igualmente o reforço de uma determinada sociabilidade burguesa, o que fica evidente com a Reforma da Lei de Diretrizes e Bases com a Lei 5.692/71.

No que diz respeito à reforma de 1971 com a implantação da profissionalização compulsória, verifica-se o propósito de formação para uma cidadania “abstrata” e de ampliação das oportunidades de trabalho por meio da qualificação da mão de obra.

Tratava-se de adequar a educação escolar aos interesses do capital. Isso posto, esta dissertação apresenta como objetivo geral a seguinte proposição: analisar

os vínculos entre a Lei 5.692/71 com a Teoria do Capital Humano (TCH), os interesses do Estado e do mercado em expansão.

A TCH, em sua origem, vincula-se ao professor Theodore W. Schultz, do departamento de economia da Universidade de Chicago. Seus estudos vinculavam os ganhos de produtividade com a qualificação do trabalhador por meio da educação. Em síntese, a TCH deslocou para o campo privado os problemas da inserção do indivíduo no mercado de trabalho e fez da educação um elemento a ser considerado na promoção de desenvolvimento econômico das nações.

1.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O presente trabalho parte do princípio que a educação não se explica por si, mas a partir da realidade marcada pelas contradições de classe em que foi forjada. Da mesma forma, as reformas empreendidas ao longo da ditadura não se constituíram em expressões isoladas da vontade individual de um ministro ou presidente, mas a expressão dos interesses políticos de classe.

O materialismo histórico e dialético demonstra que não há nenhum tipo de determinismo histórico no processo de constituição dos sistemas educativos ou das proposições pedagógicas. Assim, faz-se necessário, como questão metodológica, partir das ações concretas estabelecidas entre os homens na produção da existência. Em outras palavras, é importante ter como parâmetro a forma pela qual a sociedade produz a existência.

Dessa forma, a perspectiva de Marx e Engels representa a negação de qualquer explicação idealista da história.

[...] Ela não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria (MARX; ENGELS, 2007, p. 42-43).

É fundamental compreender a forma pela qual ocorrem as relações dos homens com a natureza e com suas estruturas de organização social. Afinal, para os autores em questão, as relações de produção constituem a base a partir da qual se organiza a sociedade e o Estado. As leis que regem a sociedade, a produção cultural, as instituições são expressões da base material. Nesta perspectiva, a educação é, em última instância, a expressão dos interesses dominantes.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Nesse aspecto, orientando-se pelos pressupostos de Marx e Engels, propõe-se analisar os documentos que se constituíram em pilares das reformas, sendo: legislações, decretos, manifestações oficiais, entre outros.

As fontes possuem uma função clara na produção historiográfica e há nelas a possibilidade de remontar fatos históricos e de “[...] ser registro documental desses fatos e nunca a ação histórica em si, a que transforma, muda ou reforma os homens no interior das suas relações sociais” (PERIOTTO, 2013, p. 240).

Corroborando com Periotto, Saviani afirma que,

[...] as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. Pode-se perceber, ainda, que a analogia não se limita apenas ao caráter de origem [...]. Também o caráter de inesgotabilidade das minas de água se transpõe analogicamente para a historiografia expressando-se no sentimento amplamente generalizado entre os historiadores quanto à inesgotabilidade das fontes históricas: sempre que a elas retornamos tendemos a descobrir novos elementos, novos significados, novas informações que nos tinham escapado por ocasião das incursões anteriores (SAVIANI, 2006a, p. 29-30).

As fontes não pertencem ao historiador que as analisa, pois atendem a diversos pesquisadores e pesquisas, em qualquer momento, o que configura que permitem reflexão, análise e conceituação daquilo que da fonte pode advir. Ainda

mais, estão suscetíveis às mais diversas interpretações. De tal modo, para além das fontes, haverá de se utilizar a produção historiográfica produzida no momento investigado, para compreender os debates historiográficos que ocorriam no momento.

Para a devida análise das fontes, devem ser selecionados documentos, que expressam em sua singularidade aspectos da totalidade do problema. Parte-se da compreensão de que os documentos disponíveis sobre o objeto de estudo são instrumentos importantes para a produção e sistematização do conhecimento. O levantamento de dados, catalogação e interpretação constituem-se em etapas da pesquisa em história. Porém, não se trata de compreender as fontes consultadas de forma isolada e aceitas como expressão da verdade. Como toda produção humana, deve-se considerar o cenário em que foram produzidas.

Nesses termos, as fontes constituem-se como “testemunhas” das relações que os homens estabelecem entre si na produção da vida.

[...] a fonte histórica passou a ser a construção do historiador e suas perguntas, sem deixar de lado a crítica documental, pois questionar o documento não era apenas construir interpretações sobre eles, mas também conhecer sua origem, sua relação com a sociedade que o produziu (SILVA, 2006, p. 162).

Como se observa, as fontes são os elementos usados pelos historiadores para a produção do conhecimento sobre um determinado período. Assim, é evidente que a qualidade da produção do conhecimento histórico depende do conhecimento que o historiador possui sobre o tema e das questões que levantará para a fonte.

Partindo do pressuposto de que todo e qualquer fenômeno educativo não é um fenômeno autônomo da realidade social que foi engendrado, deve-se compreender a gênese da Lei 5.692/71 a partir do desenvolvimento das forças sociais produtivas e da correlação das lutas de classes no momento. Tendo como parâmetro a epistemologia do materialismo histórico e dialético, é possível compreender que as ideias pedagógicas, as reformas educacionais, o fenômeno educativo, assim como qualquer outra ação dos homens não se desvincula das condições materiais engendradas socialmente.

O fato é, portanto, o seguinte: indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas. A observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo

de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

O método de Marx e Engels exposto em *A ideologia alemã* implica em considerar que a história não se explica pelas ações individuais ou de forma isolada.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. [...] Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico (MARX, 2002, p. 28-29).

Marx e Engels expõem o real meio do processo de produção, partindo da produção material a vida imediata, pois Marx e Engels defendem uma filosofia material pautada nas relações humanas e não em suposições metafísicas, ou seja, os homens de carne e osso, trabalhadores que produzem suas formas de vida, defendem suas ideologias (MARX; ENGELS, 2007). Nesse sentido, há que se investigarem os vínculos entre a Lei 5.692/71 e as condições materiais existentes na sociedade brasileira que vivia sob o signo de uma ditadura civil-militar, e assim, reproduziram uma ideologia repassada nas escolas com metas a formar mão de obra para o mercado.

Assim, o capítulo intitulado “Antecedentes histórico-educacionais do projeto nacional desenvolvimentista” versará sobre os antecedentes do Golpe de 1964, analisando o processo de transformações ocorrido no Brasil desde os anos 1930. Iniciando pela crise de 1929, referencial que coloca o mundo em crise com a queda da Bolsa de Nova York, que, por conseguinte, gera uma crise produtiva e mercadológica no Brasil. A crise impõe ao Brasil novas medidas políticas não muito aceitas pela política do café com leite, trazendo ao cenário nacional a ascensão de Getúlio Vargas. A participação passiva do Brasil nos quadros da Guerra Fria. Os

projetos educacionais em disputa e o colapso de democracia liberal em 1964, com a derrubada de João Goulart e os interesses envolvidos.

Já o capítulo “O projeto educacional burguês no contexto do golpe civil-militar” terá como objeto de análise a formação dos militares brasileiros nos quadros da Guerra Fria, fazendo com que surja no Brasil e em quase toda América Latina Escolas Superiores de Guerra, criadas com intuito de serem braços do governo norte-americano no combate da propagação do comunismo. Com as Escolas de Guerra, surge a Doutrina de Segurança Nacional que a curto modo abordou práticas econômicas externas fechando comércio com todos os países de vertente comunista.

Por fim, analisar-se-ão, no capítulo “A Lei 5.692/71 e seus vínculos com a Teoria do Capital Humano”, os antecedentes da reforma promovida pela ditadura, e o interesse em questão na reforma da educação básica, compreendendo fundamentalmente o caráter profissionalizante ofertado no Ensino Médio e como a exclusão social se evidenciou com a seletividade educacional aplicada naquele momento.

2 ANTECEDENTES HISTÓRICO-EDUCACIONAIS DO PROJETO NACIONAL DESENVOLVIMENTISTA

Inserido em um panorama mundial afetado pela quebra da Bolsa de Nova York em 1929, a crise do capitalismo atingiu fortemente o Brasil e sua economia cafeeira voltada para exportação, ao mesmo tempo, representou uma ruptura com este modelo agrário exportador e com uma política econômica pautada no livre-cambismo.

Nesse processo, a Revolução de 1930 configurou-se como a aglutinação de forças no campo das classes dominantes com uma política de substituição de importações e, concomitantemente, com ações deliberadas do Estado para a criação de instituições com o propósito de alavancar o desenvolvimento econômico do país.

2.1 A REPÚBLICA VELHA E A GESTAÇÃO DA CRISE DA DÉCADA DE 1920

A década de 1920 deixou marcas significativas no cenário de questionamento da ordem oligárquica da República Velha. O agravamento da crise econômica, que se fazia cada vez mais presente em função da instabilidade dos preços do café, principal produto de exportação brasileiro, contribuiu para uma série de eventos que demonstravam a inviabilidade da permanência de um modelo que servira, até então, aos grupos dominantes.

No entanto, é importante salientar que as contrições não nasceram nos anos 1920, mas já se faziam presentes na constituição histórica do Brasil. A Proclamação da República, por exemplo, não rompeu com o passado agrário exportador e nem significou a ampliação de direitos para as classes de trabalhadores do campo ou da cidade.

O Brasil do início do século XX, ainda nos primeiros anos de regime republicano, apresentava-se como uma economia agrária exportadora e dependente dos grandes centros hegemônicos. O principal produto de exportação era o café, que se mantinha como pilar da economia brasileira desde o século XIX. Os recursos obtidos pela comercialização no mercado externo irrigavam diferentes segmentos da economia nacional, financiando as importações e, ao mesmo tempo, criando condições para a aceleração do processo de urbanização e de uma incipiente industrialização vinculada ao capital estrangeiro.

No entanto, apesar da principiante industrialização, o modelo republicano federalista apenas reforçou o domínio das oligarquias agrárias no poder por meio do coronelismo e do mandonismo. Ainda que o regime fosse alicerçado nos postulados modernos de representação política, tal como o sufrágio universal, o direito de voto era restrito aos homens, maiores de 21 anos e alfabetizados.

Dessa forma, o número de eleitores era muito restrito e ainda havia o problema do “voto de cabresto”, que significava o controle dos grandes proprietários sobre os eleitores e a fraude eleitoral. Não por acaso, as eleições presidenciais eram decididas pelos grandes Estados da Federação: São Paulo e Minas Gerais.

Com o início do conflito mundial de 1914, as exportações foram inibidas pela situação da guerra deflagrada no continente europeu. A retração da economia mundial trouxe reflexos ao Brasil e a crise econômica se fez sentir, fundamentalmente, entre as camadas mais pobres.

É interessante acrescentar que durante o período da República Velha (1889-1930) parte significativa da população se encontrava no campo. Conforme os dados do Censo de 1920, 69,7% da população economicamente ativa encontravam-se no campo, 16,5% no setor de serviços e apenas 13,8% na indústria (BRASIL, 1922).

Ainda que estivessem longe do campo, os trabalhadores urbanos também enfrentaram relações marcadas pelo autoritarismo dos patrões. Era comum o atraso dos salários, a perseguição e violência contra as lideranças que questionavam as condições de trabalho. A ausência de uma legislação que regulasse as relações entre capital e trabalho, a exploração brutal dos trabalhadores, em inúmeras indústrias, e as precárias condições de existência dos trabalhadores, contribuíram para a organização da nascente classe operária no território brasileiro. Diferentes correntes se manifestaram nas primeiras décadas do século XX, cabendo aos anarquistas a hegemonia entre os trabalhadores até, aproximadamente, 1920.

A título de exemplo, em junho de 1917, uma greve geral explodiu em São Paulo. Observa-se que a organização dos trabalhadores constituiu-se em um novo elemento na composição das relações sociais marcadas pelo antagonismo de classes.

Para além das greves comandadas pelo movimento anarquista, o início da década de 1920 apontou para os limites institucionais da República Velha e sua incapacidade de acomodar os novos interesses presentes na arena social.

De forma análoga, outros direitos sociais também eram negados. No âmbito da educação, apesar das diversas iniciativas em defesa da universalização e ampliação

do acesso à escola, essas medidas não foram suficientes para que todos pudessem frequentar os bancos escolares. A fragmentação na organização, a ausência de uma diretriz nacional, os poucos recursos e, principalmente, o latifúndio foram obstáculos importantes para superação dos altos índices de analfabetismo em nosso território.

2.2 A CRISE DA REPÚBLICA VELHA

A crise vivenciada no Brasil nos anos 1920 não pode ser compreendida de forma isolada, como uma manifestação de pequenos grupos de descontentes contra o domínio das oligarquias. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa de 1917, o crescimento industrial e das camadas urbanas e do operariado, ainda que de forma incipiente, geraram novas demandas.

Mergulhado em uma crise cujas manifestações ocorreram em diferentes aspectos, o regime oligárquico era confrontado com uma série de movimentos que culminou com a chamada Revolução de 1930. O ano de 1922, em especial, expressou de forma significativa as mudanças que ocorriam na sociedade. A criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), a Semana de Arte Moderna e a Revolta dos 18 do Forte de Copacabana, além da criação do Centro Dom Vital, no Rio de Janeiro, são fatos emblemáticos do período.

Acrescente-se que dois anos após a Revolta do Forte de Copacabana, eclodiria o movimento 5 de julho, com o propósito de derrubar o Governo de Arthur Bernardes (1922-1926), visto por inúmeros militares como expressão das oligarquias dominantes e de um regime corrupto. A ação do grupo, que viria ser conhecida como Movimento Tenentista, foi iniciada pela ocupação da cidade de São Paulo. Diante da ação repressiva das forças leais ao governo federal, e com a problemática de não distinguir as forças rebeldes dos civis, os revoltosos decidiram pelo abandono da cidade, deslocando-se para o interior do Estado, fixando-se posteriormente na região oeste do Paraná à espera das tropas revoltosas do Rio Grande do Sul, o que deu origem à Coluna Prestes (1924-1927).

A Coluna Prestes, organizada a partir da jovem oficialidade do exército insatisfeita com o regime oligárquico, com aproximadamente mil e quinhentos homens, percorreu em torno de vinte e cinco mil quilômetros, atravessando diferentes estados brasileiros e contribuindo para a desestabilização da República Velha.

Nesse aspecto, a Revolta dos Tenentes e as manifestações que questionavam, em diferentes aspectos, a hegemonia do setor cafeeiro, não podem ser dissociadas dos novos interesses que emergiam a partir das transformações no âmbito da produção e da instabilidade econômica marcada pelo declínio do preço do café.

No entanto, a crise de 1929, iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York, representou o enfraquecimento do poder econômico dos grandes proprietários. A economia brasileira sofreu diretamente as decorrências da crise que se alastrou pelas diferentes economias do planeta. Naquele cenário, a crise econômica aguçou as contradições do regime oligárquico e os limites da República Velha, que já não era capaz de impedir ou sufocar as manifestações crescentes de descontentamento diante da hegemonia exercida pelos setores cafeeiros de São Paulo e Minas Gerais.

Pode-se afirmar que as camadas urbanas, principalmente a burguesia industrial, passaram a reivindicar reformas que atendessem suas demandas, o fim do incentivo exclusivo ao setor cafeeiro e maior participação nas esferas de poder do Estado. Para além das reformas econômicas, segmentos de classe média reivindicavam alteração no sistema eleitoral com vistas ao fim da fraude.

Florestan Fernandes (2006), ao analisar o capitalismo no Brasil, tem como pressuposto uma sociedade híbrida, resultado de uma formação social que acabou por gerar o “capitalismo dependente”, marcado pela coexistência e interconexão do arcaico e do moderno.

A ausência de uma ruptura enfática com o passado cobrou seu preço a cada momento do processo, compreendida diversas vezes como uma conciliação que se apresentou como negação ou neutralização da reforma. A monopolização do Estado pela burguesia – tanto econômica, como social e política – estaria na raiz do modelo autocrático, da “democracia restrita” que marca o século XX brasileiro.

Faz-se pertinente uma contextualização da obra de Florestan Fernandes, pois elucida aspectos importantes na alteração da reorganização da classe dominante. O sociólogo divide sua obra “A revolução burguesa no Brasil” (2006) em três diferentes momentos: a Era Colonial, que se inicia com a colonização brasileira e dura até a vinda da corte para o Brasil, 1808; a Era Neocolonial que parte de 1808 a se estende até 1880; e a Era Capitalista Dependente ou Era Burguesa, que se situa em meados de 1880, tem um período diferencial em 1930 e se dividiu em Era Burguesa Competitiva e Era Burguesa Monopolista.

A Era Neocolonial, que se faz importante nesse momento, cumpriu, segundo Fernandes (2006), o papel de acumulação primitiva, partindo de recursos que permaneceram dentro do país e foram estimados para transformação do próximo período, o Capitalismo Dependente.

Toda América Latina pode ser aplicada ao modelo de eras formulado por Florestan Fernandes, mesmo que nem todos os países deste continente estivessem simultaneamente na mesma etapa de desenvolvimento, exemplarmente como é o caso de Cuba, que no momento da Revolução Cubana estava na Era Neocolonial e com a Revolução, em vez de seguir para Era Burguesa, migra para o socialismo (FERNANDES, 2006).

Dentro do Brasil, para Florestan, por mais que houvessem reconfigurações estruturais, quando se alternava de uma era para outra, ainda permaneciam elementos estruturais fundamentais. Em cada alteração das eras, ocorreram mudanças ideológicas, econômicas e utópicas que não foram suficientes para dar fim ao monopólio do poder das classes dominantes.

No caso brasileiro, a passagem da Era Neocolonial para Burguesa apresentou-se como uma reestruturação que manteve a concentração de privilégios e o poder no topo. A oligarquia fixava a dominação tradicional anteriormente a uma implantação burguesa, vinculada ao campo, no caso de São Paulo na plantação de café, sendo o escravo o meio de produção. A oligarquia seria a classe oposta à burguesia, pois expressava o atraso e transformou o capitalismo em um casulo, o que acabou por deixar a burguesia apática. O modo adotado para fomentar o amadurecimento da classe dominante imposta pelo capital financeiro internacional traçou um caminho totalmente diferente das revoluções burguesas clássicas.

Ao buscar uma explicação para o capitalismo brasileiro é necessário nominar os agentes históricos que possibilitaram, impulsionaram ou reprimiram as alterações sociais, econômicas ou mesmo políticas, para Fernandes (2006), seria o burguês capaz de incorporar o espírito capitalista que instauraria a ordem social competitiva.

Florestan Fernandes (2006) também expõe o elemento econômico que cria a dependência, uma extração dualista do excedente econômico, reafirmando que o imperialismo de países centrais não influenciou no Brasil e na burguesia nacional. Para que isso funcionasse, a burguesia, que se apresentou como sócia do processo

precisou manter não apenas o poder político, mas uma hipercumulação¹ do poder político, por intermédio do Estado. Assim, seria possível ligar a nação ao seu destino, harmonizando o desenvolvimento do país com os interesses do sócio, e ainda, do capital externo.

Para Fernandes (2006), a era da Dependência brasileira se inicia em 1880 e ainda permanece presa a essa estrutura. Mas, as mudanças existentes dentro do capital dependente geraram e suscitarão modificações no plano da história em processo.

Por sua vez, a Revolução de 1930 expôs diversos elementos importantes para o Brasil, antes de significar uma crise estrutural, demonstrou uma reorganização dos setores dominantes, conseqüentemente, a derrocada da burguesia do café e a demanda de repensar a base mercantil brasileira, a qual era pautada em um único produto para exportação e que, de fato, tornava o país vulnerável em crises internacionais.

A economia brasileira da época ainda era quase colonial, no sentido de depender da exportação de um produto tropical. O café representava, em 64 e nos anos precedentes 70 ou 80% de toda a receita da exportação. Quando o preço do café caía, o Brasil entrava em crise; quando o preço do café subia havia euforia, não apenas no setor cafeeiro, mas através da exportação cambial, também no setor industrial. As divisas proporcionadas pela cafeicultura permitiam importar meios de produção. Quando o volume importado crescia, a indústria se acelerava. Portanto, o ritmo de desenvolvimento do Brasil era comandado pelo câmbio, pela exportação e pelo preço do café (SINGER, 1997, p. 15).

De acordo com Borges (1998, p. 160), “nos anos trinta deste século, a história foi marcada pela forte instabilidade e por vivo debate: a década se inicia com uma ruptura institucional, terminando sob a égide de uma nova ruptura, a decretação do Estado Novo”.

A crise da República Velha se mostrava cada vez mais evidente, fato que ficou claro com a quebra da Bolsa de Nova York em 1929. A crise contribuiu para o enfraquecimento das oligarquias e, também, para a cisão do bloco dirigente, comandado pelos latifundiários de São Paulo e Minas Gerais, fato evidenciado na sucessão presidencial de 1930.

¹ Florestan Fernandes chama a hipercumulação de poder de autocracia burguesa, que não se compara a ditadura militar, mas sim a um traço da estrutura histórica.

O rompimento entre São Paulo e Minas Gerais, por conta da indicação do paulista Júlio Prestes como candidato situacionista, levou Minas Gerais a congregar forças com as oligarquias do Rio Grande do Sul e da Paraíba, formando assim, a Aliança Liberal (AL), encabeçada pela chapa Getúlio Vargas e João Pessoa.

A crítica dos grupos identificados com a Aliança Liberal não se dirigia ao caráter oligárquico do Estado brasileiro ou aos princípios liberais presentes na Constituição de 1891, mas ao monopólio das instituições pelas oligarquias paulistas.

A crise de 1929, que afetou de forma dramática a economia brasileira, a cisão das oligarquias e a insatisfação de diferentes segmentos sociais constituíram-se em elementos que potencializaram a crise política.

Em 24 de outubro de 1930, o último presidente da República Velha, Washington Luís², fora deposto. Em 3 de novembro, no processo que a historiografia apresenta como a Revolução de 1930, Getúlio Vargas assumiu o poder. Não se tratou evidentemente de uma revolução, mas certamente um novo rearranjo de poder que contemplou os interesses dos grupos emergentes sem alterar substancialmente as condições estruturais da sociedade de classes no Brasil.

O novo governo iniciado em 1930, tendo a frente Getúlio Vargas, buscou recuperar a economia cafeeira, mas a orientação do Estado passou a priorizar, progressivamente, a substituição de importações. Para isso, fez-se necessário disciplinar as relações de trabalho para evitar a possibilidade de organização autônoma dos trabalhadores.

2.3 A ERA VARGAS

A Revolução de 1930 expressou uma nova composição das alianças políticas que se constituíram na manifestação dos novos interesses econômicos de diferentes segmentos de classes. Havia entre os grupos vencedores, a burguesia industrial, segmentos do exército – remanescentes do Movimento Tenentista – e ainda, oligarquias dissidentes.

Nesse cenário marcado pelo aguçamento da crise econômica, ocorreu o processo de diversificação das atividades econômicas, fato que já vinha se

² A lista de ex-presidentes do Brasil entre os anos de 1926 a 1985 está no ANEXO I.

implementando no decênio anterior. Era visível a necessidade de superar a monocultura para evitar a dependência quase que exclusiva do café.

[...] desde os anos de 1930 a política econômica em relação ao café mostrou importantes diferenças quando comparada com a de 1906-1930, quando a intervenção era feita de forma clara em favor dos cafeicultores. Em contraste, no período moderno, quando os interesses do governo central e o do exportador de café divergiam em relação à política do café, o governo fez prevalecer sua vontade (LEFF, 1968, p. 22).

Estava clara a direção política e econômica e a orientação intervencionista do Estado, com vistas a promover a diversificação da produção. Assim, o Estado passou a atuar como coordenador do avanço das forças produtivas com vistas ao projeto de industrialização.

O processo de reorganização do aparelho de Estado implicou na criação de novas instituições burocrático-administrativas. Desse modo, o governo Vargas promoveu políticas de crédito estatal para diferentes setores da economia, além de regulamentar, progressivamente, as relações de trabalho por meio da criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

O Estado ocupou-se da tarefa de estimular o projeto para criação das indústrias de base no Brasil, com o objetivo de transformação das características produtivas do país e de maior autonomia no jogo das relações internacionais. O governo passou a assumir um papel central de liderança para o desenvolvimento industrial, fato que caracterizou o processo de substituição de importações.

2.3.1 O Longo Governo Provisório

As mudanças promovidas ao longo do período demarcado entre 1930 a 1945 não foram tranquilas. As divisões no interior das classes dominantes e o aguçamento das lutas de classes contribuíram, no cenário político da década de 1930, para a hipertrofia do Estado.

O Estado que Vargas encontrará no Brasil em 1930, é fraco, e pouco capaz. É um Estado fraco, pois seu sistema constitucional-legal ou jurídico é artificial – é muitas vezes um mero transplante de sistemas jurídicos dos países mais avançados; pois sua situação fiscal é sempre precária, já que em pouca capacidade de tributar e grande

facilidade em gastar; pois seus governos até então haviam sido elitistas e dotados de baixa legitimidade popular; e porque sua administração é patrimonial, pouco efetiva e nada eficiente. O Estado brasileiro encontrado por Vargas, portanto, precisava dramaticamente ser fortalecido (PEREIRA, 2012, p. 106).

Os primeiros anos do governo Vargas foram marcados pela modificação das estruturas administrativas do Estado, que deve ser compreendida também como um desdobramento da grande crise mundial, iniciada com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929. Além da crise econômica, o questionamento da ordem liberal era cada vez mais contundente. O fantasma da Revolução Russa assombrava a burguesia e alimentava os movimentos de caráter totalitário na Europa, tais como o fascismo na Itália e o nazismo na Alemanha.

A derrota das oligarquias paulistas e permanência indefinida do governo provisório de Vargas motivaram a insatisfação das classes dominantes de São Paulo a buscarem a ruptura com a União que se materializou na Revolução Constitucionalista de 1932. Ainda que derrotados, o movimento levou o governo Vargas à convocação das eleições para a Assembleia Nacional Constituinte de 1933.

Com a eleição indireta de Getúlio Vargas, em 17 de julho de 1934, por meio da Assembleia Constituinte, iniciava-se o Governo Constitucional. No entanto, a pacificação do país estava distante da realidade. A radicalização das lutas de classe era evidente, em parte, decorrência das disputas eleitorais. A defesa das liberdades e da democracia, a luta por melhores condições de vida e a oposição ao fascismo constituíram, em temas mobilizadores, os debates ocorridos no período.

Se a proposta liberal se constituiu como grande vencedora nas eleições de 1934, por outro lado, o crescimento dos movimentos vinculados aos trabalhadores provocou seu recuo. Vagarosamente, em função das lutas travadas no interior da sociedade, o Congresso Nacional, progressivamente, abriu mão de suas prerrogativas em favor de um executivo forte.

Assim, antes de prosseguir, faz-se necessário retomar dois movimentos que expressaram o processo de radicalização política do período. Em 1932 foi criado o movimento da Ação Integralista Brasileira (AIB), de caráter fascista. Entre os propósitos do movimento pode-se elencar seu caráter nacionalista, antiliberal e anticomunista, tendo como lema “Deus, Pátria e Família”. Outro movimento importante foi a criação da Aliança Nacional Libertadora (ANL), em 12 de março de 1935. Movimento inspirado na proposta de frentes populares antifascistas surgidas na

Europa, congregando comunistas, socialistas e liberais. Entre os objetivos da ANL encontram-se o combate ao latifúndio, a reforma agrária, suspensão do pagamento da dívida externa, a denúncia do imperialismo e a defesa das liberdades democráticas.

À esquerda, uma facção do Partido Comunista, a ala “legalista”, organizou um movimento de frente popular, chamado Aliança Nacional Libertadora, ou ANL. Se bem que o movimento dependesse maciçamente da organização do Partido Comunista, conseguiu agrupar grande número de perplexos eleitores da classe média, preparados para suplementar o seu anterior liberalismo como uma dose do progressismo simbolizado pelo fascínio de Luís Carlos Prestes, presidente honorário da ANL (SKIDMORE, 1982, p. 41).

Luís Carlos Prestes, uma das mais emblemáticas lideranças do Movimento Tenentista e da Coluna Prestes, convertido ao comunismo, foi conduzido ao cargo de presidente de honra da ANL. No entanto, diante do Manifesto de Prestes conclamando a derrubada do governo Vargas e exigindo “todo poder à ANL” e, ainda, sob o impacto do crescimento do movimento popular, o Congresso aprovou a Lei de Segurança Nacional e a entidade foi colocada na ilegalidade. Desse modo, cresceu entre os seus partidários a ideia de uma revolução.

Os dirigentes do Partido Comunista, também na ilegalidade, promoveram a insurreição conhecida como Intentona Comunista, que eclodiu entre 1923 e 1927 nas cidades de Natal, Recife e Rio de Janeiro. O governo aproveitou-se da rebelião utilizando-a como pretexto para a instalação do Estado de Sítio e, posteriormente, para o Golpe de Estado de 1937.

Assim, circulou a história de que os comunistas almejavam tomar o poder, assassinar lideranças do país, queimar igrejas, entre outros argumentos. O plano seguia assinado por um completo desconhecido nominado de Cohen, que na verdade era outra farsa, o Plano Cohen, fora forjado por militares integralistas ansiosos por uma ditadura de direita. A partir desse episódio, o comunismo tornou-se um inimigo nacional que deveria ser combatido com todas as forças e sem tréguas.

2.3.2 O Estado Novo e o Projeto Nacionalista

A Constituição do Estado Novo foi outorgada em 10 de novembro de 1937. Redigida por Francisco Campos, então ministro da Justiça, a nova Carta possuía características muito próximas de constituições presentes em regimes autoritários, como era o caso da Constituição Polonesa. Com o fim do que havia de liberdade, o governo Vargas pôde conduzir as ações do Estado sem ter que enfrentar a oposição.

[...] Ou seja, pelos acasos da sorte, tal formulação acabava por combinar as mais lídimas tradições da sociedade brasileira – fundada no poder personalizado do patriarca rural –, com os mais vigorosos imperativos da política antiliberal da época. Tradição e modernidade se fundiam harmoniosamente no empreendimento que consagrava, a um só tempo, o reforço do sistema presidencial e a construção mítica da figura de seu representante como uma encarnação do Estado e da nação. Por isso, organizacional e simbolicamente, a função presidencial demandava investimentos cuidadosos (GOMES, 2012, p. 83-84).

Em nome da defesa da nação e das tradições brasileiras, o Estado Novo se apresentou como antítese do liberalismo e como salvação da Revolução de 1930. Dessa forma, o modelo de intervenção estatal iniciado naquela década foi intensificado após 1937.

As ações do Estado apresentavam como baliza a compreensão de que o desenvolvimento econômico era alicerce para a construção da unidade e o fator de manutenção da segurança nacional, considerando que promoveria a integração das diferentes regiões do país, ao mesmo tempo em que fortaleceria o papel de autonomia do país no âmbito das relações internacionais. Nesse contexto, não se pode esquecer da conjuntura marcada pela crise econômica e do cenário pré-guerra com o acirramento das disputas internacionais.

Nesse aspecto, o Estado Novo foi a expressão da construção do Estado moderno brasileiro, abarcando uma recomposição das forças econômicas e políticas, com fins a manter as estruturas sociais.

A esse respeito, Vargas difundia o ingresso do Brasil em nova etapa histórica, de construção, a qual exigia novo homem, nova mentalidade, novas leis; não obstante, todo compromisso do presente com o futuro não dispensava, antes se alicerçava, nas lições do passado. Assim, propunha resgatar os valores morais e cívicos na nacionalidade,

cultuar os heróis da história e redescobrir o sentimento de brasilidade (FONSECA, 1989, p. 252).

O viés autoritário presente ao longo do Estado Novo teve um caráter modernizador com práticas marcadas pelo reacionarismo. Nesse aspecto, inscreve-se a questão trabalhista com a Consolidação das Leis do Trabalho. No entanto, isso não significou a liberdade para o movimento sindical e seus dirigentes, os quais continuavam tutelados pelo Ministério do Trabalho. Tratava-se de reformular as relações entre capital e trabalho com vistas à condução das políticas orientadas para a industrialização do país. Sob essa perspectiva, o viés nacionalista não pode ser desvinculado da construção do Estado. Apresentava-se a imagem de um território constituído de soberania e condutor de seu próprio destino, mas, para isso, seriam necessários sacrifícios e a obediência ao líder.

Dessa forma, o centralismo administrativo ocorrido ao longo do Estado Novo, quando o cenário europeu estava demarcado pela Segunda Guerra Mundial, objetivava à emancipação econômica pela via da aceleração da industrialização. Porém, a alternativa desenvolvida por Vargas não implicava no rompimento com o capital estrangeiro, ainda que não abrisse mão da importância do controle do Estado pelos caminhos a serem trilhados pelo desenvolvimento.

Vargas teve a visão e a coragem para promover a industrialização do Brasil, mas isso não significa que ao chegar ao poder, tivesse a visão completa de sua missão. [...] Ele era um produto de sua época e das limitações que ela impunha: sua visão era incompleta, fragmentada, e ele foi completando aos poucos por tentativa e erro, corrigindo o rumo ao sabor das oportunidades e dos obstáculos (PEREIRA, 2012, p. 98).

Para atingir o máximo controle plausível sobre o território nacional, o governo precisou nomear interventores nos Estados, buscando, dessa forma, eliminar os resquícios federalistas. Para tanto, foi criado o Departamento Administrativo de Serviço Público (DASP), subordinado diretamente à presidência da República.

A partir da nova configuração do Estado, a indústria recebeu um impulso importante, particularmente, a partir de 1940. De um lado, a Segunda Guerra Mundial inibia as importações; de outro, o governo atuando no estímulo e incremento ao parque industrial, acelerou o processo de industrialização de base. Acrescente-se que o apoio das classes dominantes, ainda que houvesse divergências em seu meio, foi fundamental para o projeto nacionalista de Vargas, que soube extrair vantagens a

partir das disputas entre Estados Unidos e Alemanha. No entanto, isso não significou que a trajetória industrial no Brasil tenha representado uma autonomia em relação aos grandes centros do capitalismo mundial.

As pressões dos Estados Unidos e seu aporte de capitais econômicos aos brasileiros promoveram a construção da Usina de Volta Redonda. Como contrapartida, Vargas obrigou-se a demonstrar seu apoio aos aliados e, em 1942, após bombardeamento de navios mercantes brasileiros por submarinos alemães, rompeu com as nações do Eixo.

Essa participação do Brasil, mesmo que mínima, na Segunda Guerra Mundial contra os regimes ditatoriais desdobrou-se em um problema interno. O Brasil ergueu-se contra as ditaduras nazifascistas, ao passo que, internamente, vivia em uma ditadura. Não demoraram a surgir no território brasileiro manifestações pedindo a redemocratização do Estado.

Diante do quadro de luta contra o fascismo, as oposições se aproveitaram do desgaste do governo. Foi nesse cenário de redefinição das lutas de classes e de divisões no interior do bloco dominante que o Estado Novo definiu. O processo de redemocratização era irreversível e mobilizou amplos segmentos da sociedade no período. Era o momento final de declínio do Estado Novo que veio ter seu final em outubro de 1945.

2.4 OS LIMITES DA DEMOCRACIA LIBERAL NO BRASIL E OS PROJETOS EM DISPUTA: 1946-1964

Com a queda de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo, os militares e o grupo opositor, os liberais, com o aceno dos candidatos a presidência da República, entregaram o poder ao presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares. Por sua vez, revogou decretos como o antitruste e autorizou a perseguição aos comunistas e a invasão a sedes de partidos como o Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

Após o término da ditadura do Estado Novo, os moldes advindos desde o Império brasileiro voltavam a figurar como uma democracia liberal burguesa. Assim, havia uma série de limites herdados do passado que, de fato, impediam a participação efetiva dos todos os trabalhadores nos destinos do país.

A Assembleia Nacional Constituinte, livremente eleita, não teve a participação dos analfabetos, que em 1940 eram 56% da população. Ainda que estivessem representados os diferentes segmentos sociais e partidos, a nova Constituição de 1946 preservou dispositivos criados após 1930. Apesar da democratização conquistada foram mantidos os mecanismos do Estado Novo que tolhiam o movimento sindical. Assim, a desmontagem do aparato herdado da ditadura estadonovista não ultrapassou as fronteiras dos interesses das classes dominantes.

Com a eleição de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), ocorreu a reorganização dos setores conservadores, incluindo aqueles representados pela União Democrática Nacional (UDN). Em linhas gerais, o governo Dutra foi caracterizado por uma política econômica pautada pelos princípios liberais com o esgotamento das reservas cambiais acumuladas ao longo da Segunda Guerra.

Não bastassem os limites impostos à livre organização dos trabalhadores, o governo de Eurico Gaspar Dutra, colocou o Partido Comunista na ilegalidade. Era o momento inicial da chamada Guerra Fria, um conflito ideológico entre Estados Unidos e União Soviética, que afetou profundamente o Brasil, interferindo de forma direta nos rumos da democracia recém-instalada em nossas terras. O alinhamento automático com os EUA significou a subordinação da economia brasileira aos interesses do imperialismo norte-americano.

Em contrapartida, a repressão do movimento sindical permitiu que se impusesse uma compressão de salários. Calcula-se que entre 1949 e 1951 o aumento do custo de vida foi de 15% em São Paulo e de 23% no Rio de Janeiro, enquanto o salário médio cresceu 10,5% em São Paulo e 12% no Rio de Janeiro (FAUSTO, 2006, p. 404).

Acrescente-se nesse cenário, a questão da emancipação das nações do Terceiro Mundo, o que significava, de forma muito sintética, que as nações colonizadas almejavam a emancipação sem adotar necessariamente um alinhamento com os Estados Unidos e seu bloco (Primeiro Mundo) ou com a União Soviética (Segundo Mundo).

Os segmentos mais conservadores das classes dominantes não compactuavam com a possibilidade de penetração dos ideais terceiro mundistas ou socialistas em nossas terras. O problema não era simplesmente ideológico, mas temia-se que a aproximação com o bloco soviético pudesse acelerar transformações profundas nas relações de classes existentes. Não por acaso, muitas manifestações

existentes no período apelaram contra o perigo comunista ou pela defesa das tradições pacíficas do povo.

Com a vitória de Getúlio Vargas, nas eleições presidenciais de 1950, retomase a questão do desenvolvimento em bases nacionais, alicerçada no objetivo de uma política econômica que possibilitasse a substituição de importações.

A campanha usou o slogan do trabalhismo, que, de acordo com Ferreira (2012, p. 308) “[...] para o desenvolvimento do país, não era mais possível a dilapidação de um importante fator da produção: os trabalhadores”.

Skidmore (1982, p. 103) afirma,

Como líder do PTB, Vargas enunciava a sua filosofia política do *trabalhismo* – uma mistura de medidas de bem-estar social, atividade política da classe operária e nacionalismo econômico. Era uma versão atualizada [...] da filosofia social que havia sido expressa em termos corporativistas durante o Estado Novo.

Assim, havia uma defesa do bem estar social, representação política somado ao nacionalismo. Vargas, durante sua campanha, não deixou de utilizar a defesa pela industrialização como expressão do bem estar social.

Buscava-se diversificar as atividades voltadas para o mercado interno e, concomitantemente, reduzir a dependência econômica diante das nações industrializadas. Note-se que não havia um propósito de rompimento com o capital estrangeiro, mas a defesa de priorizar setores estratégicos da economia nacional que deveriam ficar sob o controle do capital nacional.

No entanto, as contradições presentes em uma economia periférica e dependente tornaram-se obstáculos intransponíveis ao desenvolvimento autônomo. Além desse aspecto, a aproximação de Vargas com o movimento operário era outro entrave na medida em que a burguesia não enxergava com simpatia o estímulo à organização dos trabalhadores.

Vargas, em 1º de maio de 1951, assim se manifestou no estádio Vasco da Gama

Nas horas de glória e triunfo, assim como nas de sofrimento e de perseguições, os trabalhadores foram sempre fiéis, desinteressados e valorosos. E posso repetir hoje, de coração, o que mais de uma vez proclamei: os trabalhadores nunca me decepcionaram. Nunca se aproximaram de mim para pleitear interesses particulares ou favores pessoais. Pleitearam sempre para a coletividade a que pertencem,

pelo reconhecimento dos seus direitos, pela melhoria das suas condições de vida, pelas reivindicações da classe e pelo bem-estar dos seus semelhantes. Quando me retirei da vida pública e passei anos esquecido pelos que me festejavam no poder, vós, trabalhadores, nunca me esquecesteis; e ali, na minha solidão, não me chegava apenas o eco distante dos vossos anseios e aos vossos direitos conspurcados, mas também o apelo dos vossos corações e a imagem dos vossos rostos, cansados da labuta quotidiana, voltados para mim, num gesto comovedor de esperança e de saudade. Aqui estou novamente ao vosso lado, e quero dar-vos a certeza de que, hoje como ontem, estarei convosco. E é convosco que pretendo reconstruir o Brasil de amanhã. Ouço o clamor dos vossos apelos mais prementes; calam-me fundo na alma o desamparo, a miséria, a carestia da vida, os salários baixos, o dinheiro que não chega para as necessidades mais inadiáveis, a luta contra a doença, o desespero dos desvalidos da fortuna e as reivindicações da maioria do povo, que vive na esperança de melhores dias. É profundo, sincero e incansável o meu esforço para atender a esses reclamos e achar solução para essas dificuldades que vos afligem (BRASIL, 1951, p. 27-28).

As manifestações de Vargas em defesa dos trabalhadores, ao longo do segundo período de governo, contribuíram para o aguçamento das contradições de classes. Da mesma forma, o nacionalismo varguista não interessava aos setores comprometidos com o imperialismo.

Paralelamente, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), criada em 1948, se colocava em defesa da cooperação econômica na região e propugnava pela industrialização como meio de superação do subdesenvolvimento. Segundo a compreensão difundida pela CEPAL, o crescimento das atividades produtivas seria possível pela melhora das habilidades dos trabalhadores, aumento do investimento e incremento da capacidade administrativa.

Os limites do reformismo de Getúlio Vargas apontam para a impossibilidade de uma gestão conciliatória entre classes e frações de classes com interesses distintos. O resultado materializou-se no suicídio do presidente em 24 de agosto de 1954, fato que impediu o golpe de Estado.

O suicídio de Getúlio Vargas não acabou com o projeto nacional desenvolvimentista em bases nacionais, mas o feriu profundamente. A eleição de Juscelino Kubitschek (1956-1961) representou a expressão de um caminho alternativo para o processo de industrialização pautado na abertura ao capital estrangeiro. Nesse sentido, foi necessário reformular o papel do Estado, com o propósito de operacionalizar as ideias desenvolvimentistas presentes no Plano de Metas do governo.

Antes de prosseguir, faz-se necessário abordar a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O propósito da entidade era o estudo, ensino e divulgação das ciências sociais, para o amparo das análises e intervenção na realidade brasileira. Nesse sentido, o ISEB se constituiu em um espaço importante de produção teórica de uma concepção de planejamento econômico que ficou conhecido como “nacional desenvolvimentista”.

Criado no Governo de Café Filho (1954), o ISEB principiou seus trabalhos concomitantemente ao início do Governo de Juscelino Kubitschek. Os intelectuais do ISEB prestigiaram a proposta desenvolvimentista do governo na medida em que consideraram a materialização das ideias que propugnavam para o Brasil.

Destacam-se entre os intelectuais envolvidos com o ISEB as figuras de Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes de Almeida, Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe e Nelson Werneck Sodré. Em síntese, o ISEB constituiu-se em um espaço de intelectuais públicos que se organizaram para pensar a realidade brasileira sem a preocupa o acad mica. Apesar das diferenças internas, compartilhavam da ideia de que o Brasil apenas poderia ultrapassar o subdesenvolvimento por meio da acelera o do desenvolvimento industrial.

Nesse sentido, a indústria era classificada como fator de desenvolvimento nacional, potencializadora de mudanças nos hábitos sociais e de substitui o das antigas elites dirigentes descomprometidas com o progresso.

No entanto, o ISEB sofreu os percalços do processo das lutas, cada vez mais agudas, travadas no interior da sociedade. Hélio Jaguaribe, no final da década de 1950, reconhece como positivo a participa o do capital estrangeiro no Brasil, fato que aguçou as diferenças internas dentro da institui o.

Enquanto isso, o próprio pacto nacional desenvolvimentista também se encontrava em profunda crise. A abertura ao capital estrangeiro de Juscelino Kubitschek aprofundou o processo de dependência em rela o aos grandes centros econômicos do capitalismo mundial.

Dito de forma simplificada, a luta se configurou entre nacionalistas e defensores do capital estrangeiro, identificados como os segmentos que aceitavam a vincula o do desenvolvimento do Brasil aos interesses dos Estados Unidos. Acrescente-se que esse embate não se fez somente no ISEB, mas permeou toda a política brasileira,

sendo um dos elementos fundamentais para a compreensão do golpe que se materializou em março de 1964.

Na verdade, a crise vivenciada já no período final de mandato do Governo J. K. foi a expressão dos limites de uma economia periférica subordinada aos interesses do imperialismo. Subjacente aos conflitos políticos do período encontra-se a rearticulação da burguesia associada ao capital estrangeiro, em busca da consolidação de seu papel. Para isso, era necessário impedir os avanços das propostas reformistas e os avanços, reais ou idealizados, dos movimentos populares.

No embate político dos conflitos de classes, prevaleceu os interesses do capital, representados pela burguesia industrial e financeira, a qual se organizou a partir de seus órgãos de classe, tais como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Além dessas iniciativas, acrescentam-se outras, como a Escola Superior de Guerra (ESG), criada no ambiente da Guerra Fria e formuladora da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), que será abordada futuramente.

2.5 A EDUCAÇÃO DOS ANOS 1930 AO PRÉ-GOLPE DE 1964

A década de 1930 foi marcante para o país, Vargas começou a executar medidas que davam um novo ritmo nos direitos sociais do Brasil. A criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, leis trabalhistas e Ministério da Educação e da Saúde, são exemplos de medidas adotadas pelo governo getulista.

Uma série de decretos foi instituída pelo recém-criado Ministério da Educação e da Saúde Pública, que compusera a nominada Reforma Francisco Campos, Saviani (2019) assim os elenca:

- a) Decreto n. 19.850, cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851, trata o Ensino Superior no país;
- c) Decreto n. 19.852, trata sobre a Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n. 19.890, aborda o ensino secundário;
- e) Decreto n. 19.941, restabelece o ensino religioso em escolas públicas;
- f) Decreto n. 20.158, organiza o ensino comercial;
- g) Decreto n. 21.241, consolida as estruturas do ensino secundário.

Apesar das reformas estabelecidas passassem a sensação de que haveria uma preocupação com a classe trabalhadora, na realidade confirmaram o contrário, existia somente uma falsa percepção de que o governo se preocupava com as necessidades da classe trabalhadora. Logo, seu modelo educacional empregado não favorecia o desenvolvimento integral do homem.

Os que tomaram o poder em 1930 desejaram por meio da educação “[...] formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais preparada” (FAUSTO, 2006, p. 322). O que seria possível, visto o desinteresse histórico por parte do Estado com a qualidade do ensino ofertado à classe trabalhadora, impedido os sujeitos de alterarem sua realidade, pois, como em outras áreas, na educação Vargas tinha uma posição autoritária. Partindo seu pressuposto educacional de cima para baixo, sem grande mobilização social, e, ainda, sem fornecer uma formação total. Durante os anos da ditadura do Estado Novo o ensino esteve repleto de uma defesa de valores hierárquicos, conservadorismo pautado na religiosidade, contudo, sem ser delimitado como um fascismo.

Até os anos de 1930 a política educacional se manteve principalmente nas mãos de jovens políticos descendentes das oligarquias mineiras. Exemplo disso é Francisco Campos, Ministro da Educação entre os anos de 1930 a 1932, quando foi substituído por Gustavo Capanema. Seu nome era notório por participar da redação da Carta de 1937 que instaurou o Estado Novo. Francisco Campos foi conhecido pela elaboração de leis autoritárias após o golpe de 1964. Não obstante, enquanto Ministro da Educação seu trabalho esteve focado no ensino secundário e superior.

De acordo com Fausto (2006), foi nesse período que a educação superior de fato tomava caráter enquanto tal, pois, exemplarmente, a Universidade Federal do Rio de Janeiro comportava três faculdades: direito, medicina e politécnica. Com o Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído em 1931, instauravam-se as diretrizes do Ensino Superior.

Quanto ao ensino secundário, Campos se preocupou em estruturar o modelo, pois até aquele momento o que existia era um curso preparatório para as escolas superiores. A reforma educacional almejada por ele dividiu o currículo em dois períodos, tornou as frequências obrigatórias, e o diploma sendo secundário para acessar o Ensino Superior. “A complexidade do currículo, a duração dos estudos, abrangendo um ciclo fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos,

vincularam o ensino secundário ao objetivo de preparar novas elites” (FAUSTO, 2006, p. 338).

Quanto às realizações do Ministério da Educação na década de 1930, destaca-se a criação da Universidade do Distrito Federal (1934) e a Universidade de São Paulo (1935), esta pela intervenção do secretário de Educação Anísio Teixeira. No Distrito Federal, preocuparam-se com a formação em escolas politécnicas e na formação de professores na Faculdade de Professores. Não resistindo aos ideais autoritários de 1937 ela foi incorporada pela Universidade do Rio de Janeiro.

A Universidade de São Paulo, amparada pela elite paulista, conseguiu se estruturar e se tornar um dos principais referenciais em ensino e pesquisa do país. Sua criação perpassou dois pontos fortes: estar estabelecido em uma capital de São Paulo, desde a Primeira Guerra Mundial, com ideais reformadores; e por ainda, estar no centro de discussões, onde nomes como Fernando de Azevedo participava e, se firmava como principal centro de ensino paulista até o golpe de 1937.

Ademais, torna-se pertinente contextualizar o movimento da Associação Brasileira de Educação e que fez originou o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932.

A Associação Brasileira de Educação (ABE) era um grupo formado por treze intelectuais cariocas e tinham como sede a Escola Politécnica do Rio de Janeiro. A presença majoritária de engenheiros nas cadeiras que compunham a ABE fez com que os conceitos do fordismo e taylorismo causassem uma problemática interna (SAVIANI, 2019).

A ABE se afirmava como um partido do ensino, ao mesmo tempo se intitulava como apolítico, destinada a reunir todos preocupados com a educação, laica e sem posição política. Entretanto havia membros vinculados a grupo católicos, políticos partidários. Não obstante, as metas do grupo não foram suficientes, visto o surgimento do Partido Democrático do Distrito Federal em 1927, que nada mais era que um braço da ABE.

O grupo foi chefiado por Heitor Lyra Filho de 1926 a 1931, sua ligação com o catolicismo era nítida e perpassou dentro da ABE, ao mesmo tempo em que o MEC chefiado por Fernando Magalhães, também católico se contrapunha ao ensino renovador. Vale destacar que a influência do grupo católico defendia o ensino religioso em escolas públicas e privadas. Dividindo o ensino entre meninos e meninas, visto a formação diferenciada para ambos na vida.

Alberto Nóbrega da Cunha em seu livro *A revolução e a educação*³ afirma que

O Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Fez as reformas do ensino profissional, do ensino secundário e do ensino universitário, todas precedidas de vastas exposições de motivos em tom solene de quem havia resolvido a quadratura do círculo. Mas a obra verdadeiramente sensacional, a que, forçosamente, seria o índice da sua visão, foi o decreto que instituiu o ensino religioso. Foi o fim (NOBREGA DA CUNHA, 1932).

O teor da fala de Cunha era, essencialmente, o ataque ao decreto, visto por ele como absurdo ao instituir o ensino religioso nas escolas primárias e secundárias.

Durante a IV Conferência Nacional da Educação, Nobrega da Cunha afirmou que o tema esperado a ser debatido por Vargas consistia em uma “fórmula mais feliz da colaboração do Governo Federal com os Estados” (SAVIANI, 2019, p. 232) não era pertinente para aquele momento, compreendendo que o tema daquele encontro era “As grandes diretrizes da educação popular no Brasil”, desdobrando-se entre Ensino Primário, secundário, técnico, normal e profissional. Fernando Magalhães que coordenava a sessão assentiu com a fala de Cunha e solicitou que ele preparasse a pauta da V Conferência, que ocorreu no ano seguinte.

Fernando Magalhães, agindo de modo imaturo politicamente, caiu na artimanha de Nóbrega da Cunha e não pôde esquivar-se do que viria a seguir, consultado, Fernando de Azevedo assumiu o “[...] compromisso de consubstanciar num manifesto todos os nossos ideais e fixar, dessa maneira, o sentido fundamental da política brasileira de educação” (NÓBREGA DA CUNHA, 1932, p. 44). Assim, no início de 1932 o documento já estava redigido, sendo publicado em 1933, nominado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ou apenas Manifesto da Escola Nova.

Os defensores da Escola Nova desejavam o fim da subversão religiosa nas escolas públicas restringindo-se a escolas religiosas. O manifesto expunha a falta de uma cultura própria, o que afastava o Brasil de países menos desenvolvidos dentro da própria América Latina. O que o grupo almejava era uma escola única, isto é, uma escola pública, gratuita, de qualidade, sem distinção de meninos ou meninas dos sete até os quinze anos, com uma educação única e igual.

³ O Livro de Nóbrega da Cunha (jornalista e signatário dos Manifestos de 1932 e 1959) é um relato da IV Conferência Nacional de Educação em 1931. Seu intuito era chamar a atenção para os problemas da educação, despertar os líderes e homens de responsabilidade e planejar ações para o futuro da educação no Brasil

Os defensores da Escola Nova almejavam uma escola sem dependências administrativas, econômicas e técnicas, que oscilavam dos sistemas transitórios. Partindo de um princípio único de ensino pretendiam se afastar do centrismo que apenas gerava uma uniformidade estéril. Um dos pontos fortes do Manifesto é a afirmativa que o país é muito amplo e desigual, inutilizando o plano único de educação para o país todo.

Vargas não se expôs publicamente a uma das correntes, no entanto, deixou transparecer sua tendência à corrente católica, sobretudo, ao perceber o cerco político se acirrando. Capanema fora inspirado, além de Francisco de Campos, pelo intelectual católico Alceu Amoroso Lima. Dentre o grupo dos liberais reformistas, apenas Lourenço Filho se manteve nos mandos, enquanto a maioria, incluindo Anísio Teixeira, foram perseguidos e marginalizados.

Gustavo Capanema acreditava que a educação deveria ser um instrumento do estado novo de Vargas para conduzir o país por diretrizes morais, políticas e econômicas pertinentes ao Estado Novo.

A partir do Instituto de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, foi inaugurada a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, que influenciou fortemente o Ensino Médio e Superior. Em 1939 surgiram as Faculdades Nacionais de Arquitetura e Ciências Econômicas, já em 1941, a Faculdade Nacional de Educação Física e Desportos, almejando uma formação técnicas de profissionais.

Por sua vez, 1942 foi marcado por Leis Orgânicas da Reforma Capanema ocasionando a reestruturação dos ensinos primário, industrial, comercial, normal e agrícola, com forte caráter conservador e elitista.

Naquele mesmo ano, o ensino profissionalizante começou a ser implantado, apesar não existir uma infraestrutura para a demanda, o Ensino Técnico ocorreu através da criação de convênios com as indústrias. Vinculado à Confederação Nacional da Indústria (CNI), fundou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, posteriormente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Com a extensão dos efeitos da Segunda Guerra Mundial, a educação militar fora instituída aos alunos do sexo masculino, com diretrizes criadas pelo Ministério da Guerra, o que acarretou na obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica.

Com o Estado Novo tendo alcançado seu fim, Gaspar Dutra, em 1946, promove a quarta Constituição da República, afirmando os três poderes independentes e os ministros escolhidos pelo Presidente. Nessa constituinte “[...] reestabeleceram

elementos que reintegraram o programa educacional dos pioneiros da Educação Nova, sendo que alguns deles já haviam figurado na Constituição de 1934” (SAVIANI, 2019, p. 281). Vale destacar que naquele momento histórico, ocorreu uma grande participação da sociedade civil, reorganização de movimentos populares e partidos políticos, sendo possível verificar isso pela disputa ideológica no momento.

Clemente Mariani, novo Ministro da Educação, formou uma comissão para elaborar um projeto para conceber a Legislação de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e foi impulsionado por amplos segmentos identificados com a defesa da escola pública em nosso território. A demanda por reorganizar e ampliar a educação pública pode ser compreendida como uma expressão do processo de transformações oriundas do acelerado desenvolvimento industrial ocorrido no Brasil fundamentalmente a partir de 1930.

Pode-se dizer que aquela emergente modernização trouxe consigo a necessidade objetiva, pelo menos por parte de determinados grupos e/ou classes sociais, de discutir e definir questões supra estruturais para que essas pudessem, uma vez reformadas, corresponder de forma mais adequada às novas características estruturais (SANFELICE, 2007, p. 543).

Dessa forma, o rápido desenvolvimento industrial acelerou o processo de urbanização e demandou a ampliação do acesso à escola. No entanto, as tentativas de reforma na educação encontraram resistências por parte dos setores mais conservadores e retrógrados da sociedade.

Diante do contexto marcado pelas transformações e contradições próprias de uma sociedade capitalista e periférica, os defensores da escola pública, identificados majoritariamente com o movimento da Escola Nova, colocavam-se em defesa de um ideal democrático liberal e de modernização da sociedade pelas vias da educação. Ao mesmo tempo, uma crescente massa de trabalhadores assalariados reivindicava a expansão da escola pública.

Assim, foi nessa conjuntura histórica que ocorreu o debate educacional protagonizado por renovadores e católicos. O que pautava as discussões acaloradas eram o tipo de formação que deveria ser prioridade nas escolas e o modelo de sociedade que se desejava alcançar. Obviamente, essas questões não foram respondidas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, mas continuaram efervescentes nos anos posteriores para serem silenciadas pelo golpe de 1964. A partir de então

houve a manifestação quase que exclusiva da voz da burguesia no debate educacional.

3 O PROJETO EDUCACIONAL BURGUEÊS NO CONTEXTO DO GOLPE CIVIL-MILITAR

O acirramento das tensões da Guerra Fria se fez presente em toda América Latina e, em especial, no Brasil ao longo do final da década de 1940 e nos anos 1950. Porém, a partir de 1959, verificou-se o surgimento de um componente novo na região: a Revolução Cubana. A princípio, expressou-se como movimento contrário à ditadura de Fulgêncio Batista e de caráter antioligárquico, mas se transformou em uma ação revolucionária que rompeu com o capitalismo.

Nesse sentido, tratou-se de um processo que inseriu um governo pró-soviético na América Latina, em um momento que ocorria o crescimento dos movimentos populares no Brasil. Além disso, em 1960, Jânio Quadros venceu a corrida presidencial com um discurso marcado pelo forte teor moralista e de combate à corrupção. Sua vitória representou o descontentamento de amplos segmentos com o crescimento das desigualdades e insatisfação com o modelo de representação existente.

Em seu curto período de governo entre janeiro e agosto de 1961, Jânio Quadros buscou promover uma política externa independente, enquanto uma diretriz econômica condizente com os segmentos conservadores. O estilo personalista e autoritário, além da aproximação com nações do chamado Terceiro Mundo geraram atritos com o Congresso e com os setores que o apoiaram. A renúncia em 24 de agosto de 1961 foi uma tentativa frustrada de Golpe com a projeção de um retorno aclamado pelo “povo”.

Quadros apostou em sua “[...] superestimada [...] popularidade como político e imaginava que o Congresso e os militares não teriam outra alternativa senão solicitasse que continuasse como presidente, aceitando todo seu programa” (SKIDMORE, 1982, p. 250) econômico.

Com a renúncia e a frustração dos planos de continuidade de Jânio Quadros, instaurou-se a crise da sucessão. Os ministros militares Odílio Denys, Silvío Heck e Grum Moss, representando a opção dos segmentos mais conservadores da sociedade, vetaram a posse do vice-presidente João Goulart, em uma clara ação golpista.

Para alguns setores, Goulart era a encarnação viva de uma república sindicalista que tanto ameaçou outros governos, principalmente o varguista, no qual, por curto e conturbado tempo, foi ministro do trabalho.

Goulart estava no momento da renúncia de Jânio em visita política à China comunista. A cúpula militar tentava a todo custo um impedimento de Jango ao Brasil, porém a cúpula militar não contava com uma imparcialidade em seu meio.

O grupo favorável ao impedimento não contava, porém com unanimidade da cúpula militar. No Rio Grande do Sul, o comandante do III Exército – general Machado Lopes – declarou seu apoio a Goulart, abrindo o que chamou de batalha da legalidade (FAUSTO, 2006, p. 443).

Diante do golpe em curso, foi criado o movimento da Legalidade, liderado por Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul. Visto a grande mobilização em torno da posse de Goulart, a saída encontrada pelo Congresso não deixou de ter um caráter golpista: a adoção do regime parlamentarista.

Nesse sentido, o Governo Goulart (1961-1964), não obteve tréguas e foi cercado de desconfianças e sabotagens oriundas dos segmentos contrários ao projeto de Reformas de Base (agrária, urbana, tributária, eleitoral, universitária, bancária), proposto como forma de superar o estrangulamento da economia nacional.

Segundo a lógica reformista do Governo Goulart e dos setores identificados, a superação da condição de nação subdesenvolvida seria possível por meio das reformas de teor nacionalista. Evidentemente, não era o propósito romper com o capital estrangeiro, entretanto, a ideia de maior autonomia e de uma política externa independente não era agradável aos interesses imperialistas e aos setores da burguesia a eles associados.

Desde o início de seu mandato, Jânio já alertava para a situação financeira do país. Com uma inflação que escalonava ano a ano. Goulart herdara uma crise econômica gigantesca. Celso Furtado desenhou um projeto para o crescimento econômico, o chamado Plano Trienal, visando à redução da inflação.

3.1 O PLANO TRIENAL: UMA SAÍDA PARA CRISE

O Plano Trienal possuía caráter exequível e apresentava determinadas soluções a curto e outras em longo prazo. Assim, diferenciava-se daqueles propostos por J. K. e Quadros. Defendendo a Reforma Agrária, não só por uma questão social, mas também na defesa de que levaria a uma maior produção agrícola, reforma fiscal, reformas administrativas, entre outras.

A estratégia era reduzir os gastos públicos, porém não os investimentos, visto que eram essenciais para o desenrolar econômico. Os recursos não viriam do papel moeda, mas sim, de incentivos de importação a determinados produtos e das indústrias estatais, bem como, cobrança de maiores impostos em grupos de renda mais alta. Manter a importação brasileira significava, ao mesmo tempo, um retorno de manutenção de acordos internacionais, para exportar bens necessários para industrialização brasileira. Ou seja, tratando com os credores da dívida externa as parcelas que o Brasil devia não iria consumir todos os recursos disponíveis.

Para que o projeto fosse exitoso, setores com voz na sociedade precisavam concordar e cooperar para execução, o que não ocorreu, visto que os beneficiários da inflação não possuíam interesse algum em auxiliar, os opositores ao governo desejavam a queda do Governo, os trabalhadores se opuseram aos cortes salariais, os credores internacionais não viam sucesso na viagem realizada pelo Ministro da Fazenda a Washington para buscar recursos.

No mesmo ano foi possível diagnosticar que o Plano Trienal havia falhado. O estopim foi o aumento de 70% de salários do funcionalismo público em meio a uma inflação de 25% nos primeiros meses de governo. O PIB, que em 1962 fora de 5,35, em 63, caiu para 1,5% (FAUSTO, 2006). Os resultados catastróficos do Plano obrigaram Goulart a reformular seus Ministérios. Na tentativa de expor que seu caminho econômico não era radical, nomeou Carvalho Pinto, ex-governador de São Paulo, para o Ministério da Fazenda. Em meados de 1963 foi possível constatar a radicalização de diversos setores sociais.

3.1.1 O início do fim

Os problemas de Jango se intensificaram com os trâmites da Reforma Agrária, visto que as ligas Camponesas e a sindicalização rural se tornavam mais fortes, somando-se a isso, as invasões de terra começaram a surgir. Com a rejeição da proposta da reforma em 1963 que negava a desapropriação sem pagamento em dinheiro prévio, a esquerda, motivada por Brizola (PTB), iniciou ataques ao presidente, afirmando que as reformas sociais haviam sido deixadas de lado e que ele estaria coligado com o imperialismo.

Os acordos com as empresas de fornecimento de energia elétrica foram escandalizados pela esquerda e ditos como danosos ao patrimônio público. Brizola montou uma frente própria, utilizando a rádio Mayrink Veiga, criou o programa “O Panfleto”, que estimulava a organização do grupo intitulado “Os onze”. Esse grupo deveria estar em todo o território nacional combatendo as tentativas de golpes, a moratória da dívida externa e ainda a formação de uma Assembleia Constituinte.

No âmbito militar houve um crescente levante de oposição, movido por alguns partidos defendiam a ideia de uma intervenção defensiva contra o governo. O chefe de Estado Maior do Exército, general Castelo Branco, estava entre os defensores de uma intervenção. A revolta dos sargentos e cabos dentro da Aeronáutica e da Marinha, iniciada em Brasília, aumentou a força oposicionista e acabou empurrando o grupo à conspiração. A revolta se iniciou por uma decisão do Supremo Tribunal Federal que manteve o veto à eleição de sargentos.

Os últimos meses do governo de Jango expuseram que a possibilidade de resolver os conflitos pela via democrática era inviável. Os conservadores moderados se aliaram aos partidos da direita com um único preceito, somente “[...] uma revolução purificaria a democracia, pondo fim à luta de classes, ao poder dos sindicatos e aos perigos do comunismo” (FAUSTO, 2006, p. 428).

Precisando se posicionar frente ao que ocorria no país, Goulart decidiu tentar conter a agitação e manter a ordem propondo ao Congresso que fosse decretado o estado de sítio por trinta dias. Proposta negada por ambos os lados. Isso porque, para a esquerda, a democracia formal era um caminho de manter os privilégios para algumas classes.

Um dos principais ataques políticos que Goulart sofreu foi a greve dos 700 mil. Um movimento com interesses totalmente partidários, envolveu os setores

metalúrgicos, químicos, papelão e papel e durou alguns dias. A principal reivindicação foi atendida, uma alteração de 80% dos salários, contudo, a tentativa de negociar um acordo salarial para todos falhou, de um lado estava a CNTI e de outro a FIESP. O aumento salarial foi um deleite pouco aproveitado, pois seria rapidamente alcançado pela inflação, que seria um o grande *standard* oposicionista, a inflação do governo de Jango levaria a todos para o precipício.

Em 1964, em uma tentativa de governar o Brasil, João Goulart tentou outras vias para aprovar as reformas de base, apoiado pelo exército e sindicatos, ele contornaria o Congresso, o modo seria por meio de decretos presidenciais.

Em 13 de março de 1964, Jango marcou o grande “Comício da Central”, na Praça da República, próximo da Estação Central do Brasil. “Cerca de 150 mil pessoas aí se reuniram sob a proteção do I Exército para ouvir as palavras de Jango e Brizola [...]” (FAUSTO, 2006, p. 459). O comício causou mal estar entre os conservadores que viam perplexos as faixas solicitando a legalização do Partido Comunista, a Reforma Agrária e outras demandas “comunistas”.

O presidente assinou dois decretos, o primeiro tratava a encampação das refinarias em território brasileiro e o outro era a Superintendência de Reforma Agrária (SUPRA), que legalizava algumas desapropriações. Bem como, divulgou a Reforma Urbana, que causava desespero na classe média, pois previa a compra dos imóveis locados, e ainda, pretendia o voto que abrangesse os analfabetos e cargos inferiores do Exército.

O lado conservador da sociedade tratou rapidamente de se manifestar contra os anseios de Goulart a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, promovida pelas associações das senhoras católicas, reuniu em torno de 500 mil pessoas em São Paulo, revelando, assim, que os apoiadores de um golpe militar poderiam contar com o apoio de parte da Igreja.

Uma importante mobilização interna da Marinha promovida pela Associação dos Marinheiros embatia uma luta por melhores salários e garantia de direitos. Em março de 64, Silvio Mota expediu a ordem de prisão dos dirigentes da associação, acusando-os de quebra de hierarquia. Os praças da Marinha e fuzileiros navais logo se manifestaram, na sede do Sindicato dos Metalúrgicos, com os dirigentes para os quais havia a ordem de prisão, para festejar o segundo aniversário da organização e solicitar novas exigências. Silvio Mota cercou o local com apoio do I Exército. Por fim, com intervenção do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) algumas soluções

foram negociadas. O Ministro da Marinha, por conta da sua negação e pela pressão que estava sofrendo, demitiu-se do cargo, o novo Ministro foi Paulo Rodrigues, um almirante reformado, encontrado por Goulart com apoio do CGT. O novo ministro, na ânsia de acalmar a todos afirmou que os revoltosos não seriam punidos, o que na verdade, acabou por gerar mais revolta, visto que o Clube Militar entendeu a medida como quebra da hierarquia militar.

Quando Jango realizou um último gesto perigoso, indo discursar no Rio em uma assembleia de sargentos, o golpe já estava em marcha. Ele foi precipitado pelo general Olímpio Mourão Filho, envolvido no sombrio Plano Cohen em 1937. Com o apoio do governador Magalhães Pinto, Mourão mobilizou a 31 de março as tropas sob seu comando sediadas em Juiz de Fora, deslocando-se em direção ao Rio de Janeiro. A situação se definiu com rapidez inesperada, pois aparentemente um confronto entre tendências militares do Palácio Guanabara, à espera de um ataque dos fuzileiros navais comandados pelo almirante Cândido Aragão, o que não ocorreu. A 1º de abril, Goulart voou para Brasília e evitou qualquer ação que pudesse resultar em derramamento de sangue. As tropas do II Exército sob o comando do general Amauri Kruehl, que se deslocavam pelo vale do Paraíba em direção ao Rio, confraternizaram-se com as do I Exército. Na noite de 1º de abril, quando Goulart rumara de Brasília para Porto Alegre, o presidente do Senado Auro Moura Andrade declarou vago o cargo de presidente da República. Assumiu o cargo, na linha constitucional, o presidente da Câmara dos Deputados Ranieri Mazzili. Mas o poder já não estava nas mãos dos civis e sim dos comandantes militares (FAUSTO, 2006, p. 460-461).

Brizola, que até pouco tempo havia rompido com Goulart, tentou mobilizar no Rio Grande do Sul um movimento, tal o de 1961, mas sem êxito. Por fim, acabou se exilando no Uruguai, onde Goulart já estava.

Então, os militares assumiram o poder com intuito de ali permanecer, instaurando um regime autoritário. O governo de Goulart, que antes estava assentado sob fortes forças sociais, definhara. O vigésimo quinto presidente brasileiro torna-se um militar fixado sob a égide de um golpe de Estado e pautado em uma ditadura.

Deposto o herdeiro da democracia populista, iniciada em 1946, por intermédio de uma junção de forças civis e militares, o golpe de Estado ocorrido em 1964 representou uma nova forma de poder: uma junção entre as classes dominantes, sendo elas a burguesia industrial e financeira, de viés nacional e internacional, latifundiários, militares e, somado a estes, os civis que representavam os intelectuais e tecnocratas. Esse conjunto se qualificava como elite do momento.

Um estudo abrangente sobre a década de 1960 evidencia momentos importantes nos rumos político, econômico e social da história brasileira, marcada por transformações e contradições sociais típicas de uma sociedade periférica. Se às Forças Armadas coube a operacionalização do golpe de abril de 1964, repetindo o velho discurso de defesa da ordem democrática, cristã e da segurança nacional contra o comunismo, coube à burguesia e seus intelectuais orgânicos, o combate ideológico contra as propostas de reformas populares em um cenário marcado pela presença das massas de trabalhadores reivindicando mudanças que afetavam diretamente as suas condições materiais de vida.

O golpe de 1964, auto afirmou-se como solução da crise política e econômica iniciadas no Brasil nas décadas anteriores. Com um plano vinculado entre burguesia e militares a ideia de um golpe na democracia foi vendida como possibilidade de dar cabo à crise brasileira, não representada por alguma imagem salvífica ou heroica que construiria tal solução, mas uma saída apresentada pela via de limitar as autonomias populares.

Em um viés completamente diferente da democracia populista, 1964 é marcado pelo regime ditatorial, que não se expressou tal qual o regime fascista italiano, como um apelo às massas e de partido único. A hipertrofia do executivo se revestiu com o aval do parlamento, expurgado dos elementos identificados com o governo deposto, e, ao mesmo tempo, de um Judiciário conivente com as arbitrariedades dos governos militares.

Para alguns pesquisadores, essa configuração de Estados militares marcou alguns países de Terceiro Mundo, como afirma Moraes (1987), indicando que dos oitenta e três países de Terceiro Mundo, quarenta e três estavam sob o domínio de regimes militares, ou seja, mais de 50% da demanda. Se observada a América Latina, dos vinte países, treze estavam submetidos à tutela de governos militares.

Cada país reflete movimentos históricos específicos, mas que não podem ser desvinculados da totalidade das relações capitalistas de produção. Há uma necessidade de destacar o aumento significativo das ditaduras militares na América Latina após a Segunda Guerra Mundial, contando com o apoio do governo norte-americano, em uma clara tentativa de neutralização da ameaça latina evidenciada durante a Guerra Fria.

Em linhas gerais, as ditaduras, que se instalaram na América Latina do período posterior a Segunda Guerra Mundial, objetivavam combater a crescente participação

popular e o suposto avanço do comunismo. Buscava-se reprimir, por meio da militarização das instituições do Estado, as ações dos grupos considerados “subversivos”. Nesse aspecto, os governos militares, especialmente no Brasil, expressaram uma forma de reforço da reprodução do capital, o que incluiu a questão educacional.

3.2 INTERESSES EM CONFLITO

Quando se afirma o golpe de 1964, o Estado Militar que surge com ele é a expressão de uma fase de desenvolvimento do capitalismo no interior do território brasileiro, que está escondida na sombra dos monopólios nacionais, mas, sobretudo, internacionais, atrelado às empresas estatais, constituindo um grupo alinhado com os desejos das Forças Armadas e os interesses da burguesia nacional, que contava também com setores tecnocráticos.

Esse grupo não era unânime ou mesmo monolítico, eles apresentavam, em sua base, discordâncias e contradições, porém não a ponto de romper a aliança. Exemplarmente, pode-se trazer à tona a discussão entre dois grupos dentro da cúpula militar, o grupo nominado como Moderados, Castelistas ou, ainda, Sorbonne, eram descendentes da Escola Superior de Guerra que, de curto modo, desejavam limpar a sociedade dos poderes subversivos e devolver aos civis, sendo ainda aliados às reformas necessárias ao capital. Vale destacar que este grupo acreditava que o regime deveria ser uma passagem rápida e que em 1966 deveria haver uma eleição direta. Ao passo que o outro grupo, intitulado genericamente como “linha dura”, temendo o retorno do quadro pré-golpe, defendiam um longo período do regime. Ambos se firmavam e uniam forças na luta contra o comunismo. Diferentes generais representaram os grupos específicos dentro de tal bloco de pensamento.

Faz-se imprescindível a compreensão de que, mesmo com opiniões divergentes, as Forças Armadas se mantiveram como um corpo forte, do que se depreende que agiam, tal como um partido político.

Os partidos militares podem ser verdadeiros partidos fundados por militares para agirem na sociedade civil ou a cristalização de tendências que lutam pelo poder no âmbito da instituição militar em estruturas políticas próprias do exército, e inclusive na organização militar como um todo [...] (ROUQUIÉ, 1980, p. 13).

Assim, a continuidade ou rupturas da política militar, configura uma interpretação de duas vias: de um lado a sociedade política e civil, vista como base de sustento do regime, e as forças de oposição; de outro lado, o conflito das variáveis internas das próprias Forças Armadas, bem como das classes dominantes.

Há de se compreender que o Estado brasileiro, durante o regime, tendendo a constante influência de atender ideais com as relações do capital, igualmente, incumbiu-se de pensar na escolarização, tal como Estado capitalista na produção de força de trabalho. Assim, a educação era entendida pelos próceres da ditadura como estratégica para a manutenção da ordem social e expansão das relações capitalistas no Brasil.

A educação é fonte de discussão, pois, para observar os objetivos dos projetos educacionais ofertados pelos governos militares, é fundamental que se tenha clareza dos percursos que a política educacional recorreu naquele momento. Tendo em vista que a política educacional é uma das facetas da política social, que, por sua vez, é uma das grandes bandeiras do desenvolvimento econômico. A intenção era uma interferência direta de forças sociais que se coligavam com o momento histórico. De tal modo, por meio de um artifício ideológico, transfigurado em tecnocratismo, suas ideias eram ofertadas à população como possibilidade de alavancar a economia.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, fruto das relações do capital monopolista, os anos do regime causaram resultados evidentes nas estruturas sociais, gerando mais complexidade e diversificação. Exemplarmente, pode-se citar o alargamento expressivo do percentual do proletariado no Brasil, saindo de 13,7% em 1960 e terminando em 31,7% em 1980 (GERMANO, 2005).

Sendo assim, constata-se, ainda, que houve um acréscimo do subemprego, porém em uma análise mais profunda, o crescimento econômico produziu um número muito grande, aproximadamente 48,5%, de exército de reserva, e isso, traduz-se como trabalhadores ganhando tão pouco que mal conseguiam manter-se acima da linha da pobreza.

O capitalismo construía-se de modo altamente excludente e embasado na concentração de renda, deixando explícita a desigual vinculação entre capital e trabalho. Destaca-se que, nesse momento, o Estado contribuía para tal disparidade, visto que em 1960, a renda já era desigual 10% dos mais ricos, possuíam 39,6% da renda total, ao passo que, 60% dos pobres recebiam 29,6%. Contudo, com os

governos militares, em 1970, os mais ricos estavam em um patamar bem maior, os 10% mais ricos recebiam 52,6% e os 60% dos pobres recebiam 16,8% da renda (SINGER, 1986).

Esses resultados demonstram que a partilha de renda estava centrada na concentração de riquezas nas mãos da burguesia. No Brasil, o modo de produção esteve embasado no meio monopolista, com empresas que tendiam a aumentar o excedente econômico. Frente a tal tendência acumulativa do capital, deveriam ocorrer movimentos operários bem articulados, visando a uma distribuição mais justa das parcelas excedentes ou mesmo pelo aumento do salário.

No período do governo ditatorial, houve uma potencialização da apropriação do excedente e da concentração de renda. Isso pode ser visto com o pequeno número de ricos com grande poder econômico e, conseqüentemente, redução do dinheiro dos pobres. Somado a isso, ainda, veio a redução de gastos com salários dos trabalhadores que saiu de 29% em 1960 e passou para 23% em 1973 (GERMANO, 2005).

Uma das teorias difundida durante a ditadura era a metáfora do bolo, que defendia que a maior parte dos lucros ficasse na mão daqueles que sabem poupar e investir, caso contrário se houvesse uma repartição igualitária entre os operários e industriais, a riqueza nacional seria dissolvida rapidamente, pois ninguém pouparia ou investiria e isso impediria que futuramente, quando houvesse condições, a renda fosse distribuída justamente.

[...] A baixos padrões de vida corresponderia, pois, baixas taxas de investimentos, que por sua vez, não permitem ritmos acelerados de desenvolvimento. Historicamente várias foram as formas encontradas para a superação de tal barreira. Na medida em que existem estímulos provenientes de fora do sistema econômico, é possível a uma sociedade vencer o círculo vicioso da pobreza. No entanto, grandes serão as pressões inflacionárias e sobre a balança de pagamentos derivadas de tal situação, desde que não se altere voluntariamente a parcela do produto destinado ao consumo presente. Em uma economia que apresenta alta concentração na distribuição de rendimentos, é possível a reserva de recursos ponderáveis para os investimentos, desde que haja diferenças substanciais na propensão média a consumir da classe minoritária detentora do excedente econômico em relação ao restante da população. Se bem que isso possa ser considerado desejável em etapas iniciais de desenvolvimento, é claro que tal situação não pode persistir por muito tempo, uma vez que o próprio processo cria, na massa consumidora, expectativas de melhoria imediata de padrões de vida dificilmente comprimíveis dentro de um regime político aberto [...]. Forma alternativa

para se forçar a elevação o montante destinado à formação de capital seria um sistema fiscal cujo objetivo central fosse a redução do nível de renda disponível para o consumo. Deste modo, criar-se-ia uma poupança forçada, que reforçaria o papel do Governo no total dos investimentos da economia em questão. Desde que a sociedade como um todo concordasse com a redistribuição de renda realizada via sistema fiscal as pressões inflacionárias resultantes seriam praticamente nulas. Em suma, as preferências de uma maioria adapta-se-á às de uma minoria, seja empresarial no primeiro caso, seja governamental no segundo (DELFIM NETTO et al., 1965, p. 4-5).

Nesse ínterim, o Estado visando à concentração de renda adotou medidas pontuais, tais como fortes estímulos ao capital privado, por meio do qual conseguiu abundantes incentivos fiscais ao capital privado, estatizou a dívida externa, gerou um endividamento interno incentivando grandes obras e favorecendo empreiteiras. Ainda, o Estado trabalhou com uma gestão da força de trabalho que, posto de outro modo, regulava o preço da força de trabalho, trazendo grandes prejuízos aos trabalhadores que não poderiam mais protestar ou reivindicar melhorias por meio de greves. Destaca-se a perseguição aos líderes sindicais, e a insegurança gerada quando anunciada que a estabilidade trabalhista se daria após 10 anos de empresa ao FGTS.

Outra medida adotada foi a política tributária regressiva, na qual os impostos e taxas sobre lucros e poupança eram pouco expressivos se comparadas a outros tipos de taxas diretas e indiretas sobre os preços.

E, por fim, a última tirada governamental foi em decorrência de um emaranhado social que possuía uma exclusão societária imensa, em 1982, 64% dos brasileiros poderiam ser vistos como dependentes de políticas sociais. Frente a isso, o governo instaurou um projeto de políticas sociais na tentativa de prevenir e compensar as carências causadas pela acumulação desenfreada de capital, e, ao mesmo tempo, legitimar-se popularmente com amplo apoio da classe média, senão validar a própria acumulação de capital.

Assim, o estado desenvolve políticas nominadas de preventivas e compensatórias,

[...] por políticas preventivas e entende-se o conjunto de medidas governamentais que, se bem adequadas, deveriam, no limite, produzir o mínimo de desigualdade social; [...] por políticas compensatórias são entendidas aquelas medidas destinadas a remediar desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação (SANTOS, 1987, p. 52).

Apesar de um discurso de redução das desigualdades, na prática, os programas desenvolvidos por meio da ampliação da Previdência Social, tais como o aumento no tempo de escolarização de quatro para oito anos, programa de moradias, entre outros, evidenciaram que o nivelamento social não era apenas para os carentes. Os dados do Banco Nacional da Habitação (BNH), em 1984, revelam que muitos beneficiados eram os mesmos oportunistas de sempre, famílias com até três salários mínimos representavam 6% dos financiamentos, 20% eram de família com até cinco salários mínimos e 78% do saldo financiado era para famílias com mais de cinco salários mínimos (VÉRAS; BONDUKI, 1986).

A tendência de privilegiar camadas mais abastadas da sociedade e determinados setores empresariais, ocorreu igualmente em diversas áreas, saúde, educação, previdência. Nesse sentido, todas as políticas nomeadas como preventivas tornaram-se moldes para alterar o delineamento das desigualdades sociais firmadas no Brasil por culpa da acumulação de renda. A retirada, por muito tempo, de direitos básicos da população, atrelado à repressão salarial que controlava parcela da população, a educação precarizada, a falta de saúde e saneamento, são exemplos claros de elementos essenciais que o brasileiro localizado na linha da pobreza não tinha acesso. Já as políticas compensatórias vieram para manter as desigualdades. Ademais, a estratégia do bem-estar social, empregada pelo regime, se manteve como fórmula de transferência de recursos públicos para setores privados.

3.3 A INFLUÊNCIA NORTE-AMERICANA NO BRASIL: A GUERRA FRIA ABRE PORTAS PARA CIA

Encerrada a Segunda Guerra Mundial, em 1945, outra Guerra se inicia, os personagens são os Estados Unidos e a União Soviética. Esse conflito não visava somente a uma disputa mercadológica, mas a busca por uma supremacia ideológica, lutando pelo desejo de maior influência política e econômica. Em linhas gerais, o mundo estava polarizado em dois sistemas econômicos: o socialista, representado pela União Soviética e o capitalista, na imagem dos Estados Unidos.

A disputa em questão influenciou diretamente decisões no território brasileiro, bem como em toda América Latina, concebida como ameaça que precisava se tornar aliada, pois se vinculada ao comunismo poderia se tornar um ponto fraco aos EUA.

Após o Brasil, fazer sua escolha mercadológica de apoiar os países do eixo, ele passou a figurar no bloco capitalista, mas com Goulart no poder, a partir de 1961, iniciando uma política externa independente de potências econômicas que marcavam a Guerra Fria, fortalecendo os movimentos sociais, tais como os sindicatos, movimentos estudantis, reforma agrária, movimento de camponeses, dentre outros, demonstrou-se um Brasil que, possivelmente, coligaria-se ao socialismo soviético. O que gerou desgastes políticos, econômicos e militares no território brasileiro.

Ao anunciar as reformas de base, que, dentre tantas medidas, concedia a encampação das refinarias e a tão polêmica reforma agrária, desagradando muito à burguesia e aos investidores estadunidenses, o clima tornou-se propício para o golpe de estado.

O golpe civil-militar se concretizou por intermédio da elite conservadora, da Agência de Inteligência dos Estados Unidos (CIA) e, não podem ser descartados setores influentes na sociedade que também atacaram o modelo político democrático brasileiro, entre eles a Igreja Católica, representada por determinados setores e movimentos como “A marcha da família com Deus pela liberdade”. Os latifundiários, que combatiam a reforma agrária de Goulart, foram forte peso na luta contra as reformas de base propostas pelo governo. Empresas, bancos e a grande mídia também foram membros importantes filiados ao oposicionismo à democracia e apoiadores do golpe, pois se apresentavam com o capital em foco, divulgando o crescimento econômico, mas com vistas no enriquecimento da pequena camada social dos burgueses.

Antes do golpe ou mesmo antes de Goulart, os Estados Unidos já havia construído alicerces para a defesa de seus interesses no Brasil, em um trabalho minucioso e bem delineado, com objetivo de impedir o avanço de ideias ou movimentos dissociados de seu domínio imperialista.

Com uma política completamente anticomunista, em 1947, o Plano Marshall⁴ e a Doutrina Truman⁵ eram ferramentas desenvolvidas pelos EUA para conseguir se infiltrar nos territórios aliados objetivando combater a propagação do comunismo.

⁴ O Plano Marshall ou também Plano de Recuperação Europeia, foi um programa de desenvolvimento através do qual os EUA auxiliariam países da Europa Ocidental, após Segunda Guerra Mundial. O real objetivo do governo norte-americano era desvincular a URSS com forte propaganda contrária, visando controlar o avanço que os partidos comunistas na França e na Itália.

⁵ A Doutrina Truman foi a nomeação dada a política externa adotada durante o governo de Truman, que era direcionada aos países capitalistas no contexto pré-Guerra Fria. Tal doutrina visava a impedir o crescimento do socialismo em locais onde o capitalismo era tido com frágil.

Exemplarmente, na Europa, naquele momento, estavam ocorrendo diversos movimentos trabalhistas, que eram vistos pelos norte-americanos como uma clara adesão aos ideais socialistas.

A América Latina era peça fundamental ao capitalismo, para manter a proteção do Atlântico Sul e barrar o tráfego marítimo soviético, bem como a manutenção daquele bloco. Como parte desse negócio, as Forças Armadas latino-americanas seriam assessoradas pela inteligência norte-americana.

Para isso, já em 1947, o Plano Truman legitimou a criação do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR), resumidamente, em caso de ataque aos EUA, todos os países considerados como parceiros estariam sob ataque. E, por fim, em 1948, foi assinada a Carta da Organização dos Estados Americanos, na qual os países membros se comprometem com o desenvolvimento econômico americano, assim, impunha-se, de modo indireto, a hegemonia capitalista na América Latina.

O ano de 1959 foi marcado pela luta e criação de estratégias para conter o comunismo. É fator comum que a Revolução Cubana se fez um calcanhar de Aquiles para os EUA, visto que uma revolução instaurou uma ditadura comunista em um país não distante. Assim, um movimento contra o levante comunista, era a oposição à Revolução Cubana, que, por sua vez, lutava contra o imperialismo, tal qual o norte-americano.

A Revolução Cubana é o impulso que fez os EUA desenvolver diversas políticas de guerra e implantá-las em territórios aliados. Por meio da perspectiva de que outros países auxiliassem no combate ao inimigo comum, a estratégia militar dos Estados Unidos se tornou possível de aplicar dentro das Forças Armadas da América Latina. A Doutrina de Segurança Nacional foi um modo de propagação, formação, doutrinação, armamento e logística da inteligência americana (CIA). A Escola Superior de Guerra criada no Brasil, e também em outros países da América Latina, são herdeiras de tal estratégia, disfarçada pela justificativa de lutar contra o comunismo.

[...] é dentro dessa perspectiva de implicar atores locais na defesa de uma área que passou a ser compreendida como inserida na nova concepção de segurança interna dos EUA que o Pentágono, através da DSN, assumiu a qualificação das Forças Armadas da América Latina, fornecendo treinamento, doutrinação, armamento e suporte logístico. Por detrás dessa ação, objetivou o combate dos focos de descontentamento e de agitação social que podiam desestabilizar a região. Para tanto, multiplicou a criação de novas escolas com essa finalidade e o treinamento de quadros policiais e militares para maior

eficiência no enfrentamento da ameaça externa e interna comunista (PADRÓS, 2005, p. 210).

A Doutrina de Segurança Nacional (DSN) foi a grande ideologia disseminada nas instituições militares, diversas ditaduras dentro do território latino-americano estiveram pautadas em suas diretrizes. A DSN pregava “[...] defesa dos valores cristãos e democráticos do mundo ocidental, era a resposta ao ‘comunismo ateu’, tendo como base um virulento anticomunismo” (FERNANDES, 2009, p. 837).

A Doutrina de Segurança Nacional atuou, ainda, no campo econômico, pautado nos investimentos do capital estrangeiro, fundamentava um modo de produção de acumulação do capital de forma não democrática, exploradora e que tornasse os países dependentes dos seus financiadores.

A DSN expressou desde suas origens o apelo de defesa da pátria contra o que se convencionou chamar de “inimigo interno”: a subversão e o comunismo. Essa amplitude do conceito de comunismo induzia a conclusão de que o inimigo poderia aparecer suplantado em qualquer setor da sociedade. Assim, em qualquer local que ele pudesse se desenvolver, precisava ser combatido (COMBLIN, 1978).

Ao flexibilizar⁶ o conceito de comunismo, a magnitude que ele alcançou foi muito maior, pois ao fundamentar as bases da DSN há algo que aparece como um inimigo interno que precisa ser combatido. Visto que a crença era a afirmativa de um comunismo que não ocorreria de modo externo a um país, mas dentro dos limites territoriais de cada país. Afirmações desse contexto fundamentaram e legitimaram os movimentos ditatoriais em toda América Latina.

3.3.1 Escola Superior de Guerra

Os brasileiros membros da Força Expedicionária Brasileira (FEB) que participaram da Segunda Guerra Mundial, antes de regressarem ao Brasil foram enviados aos Estados Unidos, para aprenderem com as instituições de ensino militares daquele país. Puderam perceber o quanto os norte-americanos eram superiores ao Brasil na questão bélica, bem como compreenderam o quadro geral da

⁶ O comunismo poderia ser visto desde um grupo armado de esquerda, um partido democrático-burguês de viés oposicionista, movimentos de trabalhadores, estudantes; determinados setores religiosos; defensores de Direitos Humanos; até qualquer cidadão que se opusesse ao sistema.

Guerra Fria. Assim, nasceu a Escola Superior de Guerra (ESG) como descendente direta da *National War College*.

Foram dois momentos distintos que estimularam o surgimento da ESG. O primeiro foi em 1948, retomando o plano imaginado desde em 1942, de formar o Alto Comando (generais e coronéis) e, posteriormente, os oficiais das três armas. O segundo momento ocorreu em 1949, pois a Guerra Fria exigia rápidas respostas, o que trouxe uma missão norte-americana ao Brasil (FERNANDES, 2009). Assim, a Lei N° 785, de 1949, deu vida ao projeto que tinha por fim “[...] desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de direção e para planejamentos da Segurança Nacional” (MYAMOTO; GONÇALVES, 2000, p. 177).

A ESG nasceu subordinada às Forças Armadas, e começa a desempenhar papel importante nas decisões políticas nacionais. Desde a Revolução 1930, até a entrada do Brasil no Estado Novo, em 1937. E, consecutivamente, passou a predominar fortemente nos meandros políticos nacionais.

A ESG não focava apenas em formar militares em suas escolas, mas também, civis das classes dominantes. Estes por, sua vez, ocupavam lugares de professores nas academias ou conferencistas e também estudantes. Golbery do Couto e Silva tornou-se um grande nome na ESG e trouxe visibilidade à instituição, que passou a ser vista como laboratório de ideias.

De tal modo, a ESG (militar) vinculou-se a órgãos como Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) (civis), para erguerem a bandeira anticomunista e intervirem na política. Assim, transformaram-se em um grande movimento de pensamento para um novo Estado, atuando na desestabilização e queda de Goulart. O viés civil buscava a desestruturação da democracia, através de campanhas publicitárias e fomentando mais inimigos do governo, o lado militar, representado pela ESG, buscava compreender como essa conspiração poderia ser justificada em um novo modelo político não democrático, ou seja, ESG/IBAD/IPES fundamentaram uma nova base ideológica. Os membros que chegaram ao poder após o golpe foram colaboradores do projeto.

Visto isso, é necessária a compreensão de que os golpistas de 1964 não sejam observados de modo separado, mas coeso, militares e civis atrelados ao grande capital e à burguesia nacional.

3.4 A EDUCAÇÃO COMO UM PROJETO DOS INTERESSES BURGUESES

O fim da década de 1960 não havia estabelecido mudanças tão destoantes dos anos que iniciaram tal período. Havia uma radicalização política, que levou à dissolução de diversas instituições da sociedade, destacando aquelas vinculadas à resistência dos ataques da ditadura civil-militar que se instaurou no país. Podem ser citados, como exemplos desse fenômeno, o cerco político criado com cassações de mandatos, a redução da liberdade de expressão, a invasão a Universidade, como a Universidade de Brasília, professores sendo afastados de seus cargos, o veto quase total de manifestação pública, o controle sobre os trabalhadores e seus sindicatos, o movimento estudantil sendo reprimido e recorrendo à luta armada. Somado a isso, a tortura que passa a ser rotina depois de instaurado o Ato Institucional N°5 (AI-5).

No entanto, por outro lado, há uma reestruturação econômica, trazendo um crescimento de até 10% ao ano, fruto de negociações que abriram as portas do país ao capital multinacional e sendo anexado ao grupo dos monopolistas. Assim, o Brasil adentra no “milagre econômico”.

Os anos do governo Médici (1969-1974), período em que o Ato Institucional N°5 é intensificado, são também vistos como o momento de progresso e dinamismo econômico em determinados setores da sociedade, principalmente os mercados que favoreciam as elites. Os trabalhadores não tinham o que celebrar, pois havia uma manipulação na inflação, redução dos direitos políticos dos sindicatos e os movimentos sociais estavam em meio aos horrores das perseguições, mediante a autonomia dada aos órgãos de segurança do Estado que ditavam a marcha do período.

“Segurança e Desenvolvimento” era o slogan estatal, do qual surgiram diversos resultados práticos na elaboração de políticas educacionais. Exemplo vívido foi o Simpósio de 1968, intitulado “Simpósio sobre a reforma da educação” uma parceria entre o IPES/Guanabara, a PUC-RIO e a Agência de Análises e Perspectivas Econômicas (APEC), posteriormente deveria ser sustentáculo para escrita de outro documento intitulado “A educação que nos convém”, como síntese do evento. Oficialmente o Jôquei Clube do Brasil, tornou-se o principal benfeitor, doando NCr\$ 3.000,00 para custear a demanda de organização, mas se note que este era um evento conclamado pelas empresas e empresários com interesses no

desenvolvimento da educação, principalmente, como trataremos, da educação vinculado ao capital privado.

O IPES foi um dos grandes apoiadores do golpe de 1964, visto que após a noite de 01 de abril, diversos membros do grupo passaram a compor órgãos do Estado e normatizar o regime. Contudo, o Instituto não desapareceu após ser instaurada a ditadura civil-militar. Ele continuou a parametrizar a luta ideológica da sociedade.

O simpósio ocorreu em um momento em que a luta de classes estava fervendo no país e os movimentos estudantis ganhavam visibilidade, como consequência da Reforma Universitária de 1968.

O evento foi palco para intelectuais, militares, ministros de Estado e, claro, seus financiadores. Os participantes possuíam algum interesse com a educação, contando com dez eixos temáticos e foi encerrado com uma conferência que compreendia os principais focos do simpósio. Dessa forma, nessa conferência, ficaram claras as reais demandas da classe dominante para com a educação.

O cronograma foi seguido de outubro a novembro de 1968, com duas reuniões semanais. Conferencistas, relatores, debatedores convidados ou acadêmicos, autoridades, convidados especiais e a grande imprensa, todos escolhidos nominalmente para trazer ao centro da sociedade um discurso que defendesse a renovação da educação, principalmente no eixo vinculador entre empresa e universidade.

A linha geral do simpósio, esquadrihada pelo IPES, partia desde os aspectos gerais da educação brasileira, passando por financiamento educacional para concluir com políticas educacionais. Assim, o documento norteador do simpósio classifica em seu roteiro:

- A) – Aspectos Gerais
 - I - Objetivos e Métodos da Educação no Brasil;
 - II - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro;
 - III - A Tríplice Expansão: Democrática, Demográfica e Tecnológica;
 - IV - Educação e desenvolvimento Econômico.
- B) – Ensino Superior
 - V - Estrutura da Universidade;
 - VI - Zoneamento e Localização do Ensino Superior;
 - VII - Adequação da Universidade ao Mercado Tecnológico de Nível Superior;
 - VIII - Financiamento das Universidades;
 - IX - Financiamento do Corpo Discente – Banco de Educação;
 - X- Vinculação da Universidade e da Empresa.

C) Síntese do Fórum
XI - Fundamentos para uma Política Educacional Brasileira.
(BOLETINS MENSAIS DO IPES, 1968, p. 22).

As conferências traziam, em linhas gerais, uma preocupação latente como o movimento estudantil que se erguia na época⁷, tentando apontar caminhos para seguir objetivando enfrentar o movimento que ganhava força. Deve-se lembrar que naquele dado momento o AI-5 não estava instituído.

Os caminhos apontados durante o Simpósio para controlar o movimento estudantil eram variados, seja por ministros, como Gama e Silva, Ministro da Justiça ou por membros do alto escalão do estado. Em sua conferência o representante da PUC afirmou que

[...] a educação não tem como objetivo domesticar uma população. Não faltam os que, inconsciente ou inconfessadamente, concebem a educação como um processo de domesticação de um povo ou de um determinado nível de ensino. Perguntam-me se esta ideia não é um dos elementos subjacentes a formulações como esta: “Façamos os estudantes estudar mesmo, e com isto haveremos de esvaziar o potencial revolucionário”. É claro que o principal dever do estudante é estudar, mas conceber o estudo como um alibi para reduzir a capacidade crítica do alunato é subtrair-lhe uma área de reflexão que é parte integrante de seu campo de estudo (D’AVILLA, 1969, p. 1).

“Esvaziar o potencial revolucionário” era a meta conservadora e com a criação do Ato Institucional N° 5 (AI-5), somado ao Decreto-Lei 477 de 1969, a fórmula estava completa. Esse molde criado pelas classes dominantes com apoio do Ministro da Justiça, que entoava “estudante tem que estudar” e “não fazer baderna”. Assim, o terror e as perseguições passaram a ter um embasamento legal com AI-5⁸, calando muitas vozes que se opunham ao regime.

O debate sobre como estruturar o ensino do país, a origem dos financiamentos e objetivos da educação estavam na fala de alguns representantes do pensamento político das classes dominantes que se expressaram e afirmaram o que esperavam a nível nacional da educação. Tal como um dos conferencistas pronunciou,

⁷ Em 1968 o Conselho Diretor do IPES já havia se reunido para ouvir Candido Guinle de Paula Machado, que trazia notícias da França, e apresentava sua preocupação com o movimento dos estudantes daquele país.

⁸ O maior ciclo repressivo se iniciou com AI-5, iniciado no fim de 1968 e se prolongou por todo governo de Médici, Com esse aparelho o Estado sufoca a sociedade civil, principalmente os opositores ao regime, tais como estudantes, trabalhadores, intelectuais, entre outros.

[...] o aspecto que deve ser primordial na definição do tipo de educação que convém a um país é o da ligação com os objetivos nacionais em sua globalidade. É o que repousa na relação entre a política e a educação. Esta não prepara os homens apenas para as tarefas materiais, para o trabalho, mas principalmente para equacionar os problemas nacionais de cada geração e para lhes dar as soluções convenientes e possíveis, para traçar a linha política (no sentido mais amplo do termo) que incorpore as aspirações coletivas, imprimindo-lhes uma direção consciente. Criar um pensamento que abranja tais objetivos, e que lhes dê efetividade e consistência, é a finalidade última da educação, pois significa ao mesmo tempo duração e mudança, isto é, o de renovação através da revisão e redistribuição dos valores sociais. Para isso deve ser objetivo da Educação preparar homens capazes de clarificar os valores de sua sociedade e de tomar as decisões fundamentais que os tornem efetivo. Esse objetivo importa na formação de um pensamento analítico e global de um pensamento capaz de, a um tempo, ligar os elementos e os dados variáveis, e de os decompor e de os submeter à ponderação devida. Deve a Educação preocupar-se em criar dirigentes políticos e empresariais dotados de visão global e aptos a sentirem as tendências das modificações sociais, e a mensurar a força relativa das variáveis que as produzem. Quando as classes dirigentes deixam de aprender essas tendências, e quando a educação se volta exclusivamente para o passado, para as formas sociais estratificadas, deixa ela de realizar sua verdadeira missão. A revisão incessante de valores a que está obrigado o homem em face de uma sociedade em contínua transformação importa ainda em uma outra preocupação: a de relacionar os novos valores a um sistema moral, a de manter um controle sobre os fenômenos cambiantes da vida social (NASCIMENTO E SILVA, 1969, p. 160).

O referido depoimento deixa evidente que havia uma preocupação para além da necessidade imediata com a situação econômica do país, existia uma preocupação com a formação das elites, que tomariam a frente e conduziriam o país, isto é, a grande massa deveria ter educação, mas haveria de existir quadros próprios para as elites estudarem.

Uma das imagens que marcaram o período foi a de Roberto Campos, que anteriormente havia desferido severas críticas ao modelo educacional de 1961. Para ele a educação deveria contemplar a

[...] melhoria da qualidade da mão-de-obra – como investimento não menos importante que a máquina, a estrada e a represa. Ou como dizia Adam Smith: “Esses talentos... a melhoria do adiestramento de um trabalhador pode ser equiparada a uma ou a um instrumento de comércio” (CAMPOS, 1968, p. 92).

No momento já existia um ambiente político e social, entre os segmentos empresariais, que defendia uma qualificação da mão de obra como meio de ampliar a produtividade. Roberto Campos, em sua conferência, evidenciou-se como mais um a defender a Teoria do Capital Humano. Intitulada de “Educação e desenvolvimento econômico”, apontando as possibilidades de o país retomar o desenvolvimento econômico. Segundo Campos em sua conferência, “[...] pensar que o Brasil será fatalmente um país grande, simplesmente porque é fisicamente grande [...] é algo ilusório” (CAMPOS, 1969, p. 74). Somado a isso, havia um ataque às escolhas universitárias quanto à cultura, como uma prática intelectualmente tola.

[...] interessa-nos habitualmente, muito mais, como resíduo cultural do nosso tipo de formação universitária, a avaliação geral dos problemas, do que a busca de soluções concretas. Pendemos, muito mais, no sentido dos sistemas culturais do que no dos sistemas cognitivos. Daí provém o nosso vício de subestimarmos a inteligência de outros povos. Há um entusiasmo quase passional na exposição geral das coisas, pela avaliação dos objetivos e um certo desprezo implícito, inconfessado, pela busca humilde de soluções concretas (CAMPOS, 1969, p. 74).

Roberto Campos foi um dos nomes que além de pensar a modernização econômica do país, também foi um dos ideólogos que sistematizaram a consciência social prática no lado civil da ditadura. Pautado em grupos elitistas que, em causa própria, advogavam pelas reformas financeiras e, conseqüentemente, produtivas do Brasil. Para além, colaborou com a Reforma Universitária de 1968 e a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional em 1971, assinalada com a concepção tecnicista.

As reformas educacionais propostas pela Ditadura e seus intelectuais, entre os quais Roberto Campos, procuraram promover as mudanças que convergiam para os interesses do mercado, além de atender algumas demandas do movimento estudantil como forma de conter a agitação ou que este voltasse seu olhar para o ensino secundário, por tal ponto de vista, ele afirmava,

[...] o que se deveria ter debatido muito mais a fundo, é o problema mais grave do Ensino Médio. Este sim devia revestir-se de aspectos financeiros, diferentes daqueles do ensino universitário. É que, a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve tender à educação de massa, enquanto o ensino universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite. Donde a necessidade de se reformular toda a estrutura financeira do sistema educacional médio,

que entre nós, paradoxalmente, é quase totalmente pago, quando deveria ser, pelo menos, objeto de bolsas generosas e gratuitas, a fim de se disseminar, muito mais um instrumental de educação secundária, que para a grande massa da população deve ser o valor terminal (CAMPOS, 1969, p. 76).

Destacava, ainda, que deveria ocorrer uma reestruturação do Ensino Médio, pensando em uma reforma que possibilitasse aplicar toda a ideia de um desenvolvimento econômico afirmado por uma reestruturação da mão de obra, que passaria a ser vista como qualificada. Ou seja, o Ensino Médio teria um fim em si mesmo e não seria uma espécie de transição ao Ensino Superior.

A defesa de uma reforma nas universidades ficou evidente na fala de Theophilo Azeredo Santos, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), banqueiro e sócio do IPES. No discurso intitulado “Vinculação da universidade e da empresa”, aponta as falhas do sistema universitário brasileiro, e apresentou como ideal aquele modelo pretendido pela classe empresarial.

As universidades brasileiras, via de regra, com poucas e honrosas exceções, estão despreparadas para a formação profissional que satisfaça aos avanços tecnológicos, às conquistas da ciência e também aos reclamos da arte moderna. A verdade, embora muitas vezes não seja agradável mencioná-la, é que as universidades brasileiras estão ainda eivadas de ensino tipicamente medieval, acadêmico, coimbrão, retórico, excessivamente doutrinário (SANTOS, 1969, p. 151).

As críticas às Universidades pautaram diversas falas dos conferencistas. Uma das facetas obscuras defendidas pelos reformistas do Ensino Superior era afirmar que não havia aplicabilidade e praticidade no que era ensinado nas Universidades.

Ao abordar, esta questão afirmou que faltava praticidade no trabalho docente, bem como no currículo e, no modo de distribuição de cátedras, assim todo o sistema universitário foi posto em xeque. De acordo com Theophilo, as cátedras eram um dos grandes problemas da universidade, que surgiram por curiosidade intelectual, mas se mantiveram por tradição por conta de um corporativismo. Para ele, havia ainda, uma demanda de muitas férias, e este se tornava a longa duração dos cursos, que poderiam ser reduzidos (SANTOS, 1969).

Por fim, em sua explanação, analisou a vinculação entre empresas e universidade. Dizia o conferencista que o modelo da época não favorecia a aproximação entre os setores, o que gerava um despreparo profissional como se

tornava barreira para o estudante conhecer iniciativa privada. Visto isso, quando adentravam na iniciativa privada, os jovens não compreendiam a função da empresa e agiam de modo acrítico à situação do país. E, para Theophilo, essa era a justificativa para agitação estudantil.

Ele destacou o perfil do estudante que interessava ao mercado de trabalho, aquele que cumpria com respeito os horários de aula, para além da capacidade intelectual, logo, as empresas deveriam contratar jovens para auxiliar na triagem que estivessem no limiar do privado.

Em sua explanação, Theophilo Azeredo Santos, professor-banqueiro, explicita quais seriam os encaminhamentos dados à universidade e às empresas privadas, e seria demonstrando os benefícios do capital privado para o sucesso econômico do país (SANTOS, 1969).

O Simpósio de 1968 e sua síntese nominada “A educação que nos convém”, deixou evidente o caráter que o IPES possuía, de uma instituição orgânica que defendia interesses de classes dominantes, traço que permeou todo o seminário. O foco daquele momento era que as autoridades participantes possuíssem base suficiente para sanar os problemas da educação brasileira, e como sugestão estava a possibilidade de um trabalho conjunto entre escolas com focos independentes na educação técnica e que as universidades estivessem vinculadas e trabalhando com as empresas privadas.

3.5 A LEI DE DIRETRIZES E BASES 4.024 de 1961

A promulgação da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, após 13 anos de debates no Congresso Nacional, não alterou a estrutura herdada do Estado Novo. Em síntese, o sistema estava organizado a partir do ensino-primário, de quatro anos com a possibilidade ter o acréscimo de mais dois anos; Ensino Médio dividido em dois ciclos: ginásio com quatro anos (com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal), e o colegial de três anos (subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal), ambos abarcando o ensino secundário e o Ensino Técnico; e Ensino Superior, com a mesma estrutura já consolidada anteriormente (ASSIS, 2012).

No entanto, sem alterar substancialmente o caráter dualista, a ditadura modificou a estrutura da educação básica de forma a atender as demandas do mercado em expansão em uma sociedade que se urbanizava. Trava-se de efetivar um projeto educacional condizente com a perspectiva de Segurança Nacional com desenvolvimento econômico. Assim, os governos militares se preocuparam em adequar o modelo educacional às necessidades do capital, ao mesmo tempo, que a educação escolar contribuía para a difusão dos valores defendidos pelo regime.

Nesses termos, as reformas promovidas na ditadura devem ser compreendidas como uma exigência do capital e, em nenhum momento, romperam com o dualismo educacional histórico em nosso país.

3.6 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A LDB 4.024/61 na contramão de sua elaboração, que tomou anos de discussão e construção até sua aprovação, foi sumariamente podada por novas reformas educacionais do regime iniciado em 1964 no Brasil. A reforma universitária ocorreu em 1968, alterando o Ensino Superior e a educação básica, com aproximados dez anos da primeira LDB. Em 1971, reformulou-se a Lei educacional atendendo novos modelos formativos, fazendo com que a educação tomasse novos rumos, com concepções tecnicistas mais fortes com apelo ao pragmatismo norte-americano.

Durante os anos de chumbo, a perseguição a professores e invasões de campus universitários eram marcas comuns da repressão. O slogan “Desenvolvimento e Segurança” prenunciava a necessidade de produtividade e redução de gastos. O que existia era uma “[...] preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 2006b, p. 122). De tal modo, as reformas educacionais aplicadas nos anos de 1968 e 1971 estavam carregadas da concepção de formação para o mercado de trabalho.

No contexto ditatorial, a educação limitada pelos interesses burgueses, tentou admitir demandas sociais, ao passo que empregava a ideia do mérito para mobilidade social. Portanto, a educação não era ofertada como uma concessão, ela era compreendida como reprodução da força de trabalho, e não somente para aqueles

inseridos em atividade produtiva, mas também para os que estavam em exército de reserva.

Com um ideal modernizador no que envolve as relações capitalistas, o Brasil evidenciava a necessidade de formar o trabalhador para atender os interesses mercadológicos, que em suma, demandavam aumento de produção. Contudo, os interesses da burguesia não podem ser concebidos unicamente em uma perspectiva pragmática, porquanto para além de uma formação técnica, havia uma necessidade de difundir os moldes burgueses e a naturalização das relações sociais.

Visto que, constantemente, há um jogo de poderes executado pelas classes dominantes para fazer com a sociedade atenda seus interesses, a educação se constitui um dos meios para concretizar os fins almejados.

Como parte dessa sociabilidade, temos que no capitalismo, ao contrário de anteriores modos de produção, a classe dominante se reproduz incorporando outras frações de classe ao seu nível cultural, tanto para formar seus intelectuais e dirigentes, quanto para fundamentar a ideologia do mérito que diz sobre o trânsito entre as classes sociais. O capitalismo expande, desse modo, a educação formal por diversas razões; além da pressão da classe trabalhadora, a demanda por qualificação e a (con)formação ideológica tem na escola um de seus espaços privilegiados (CAMPOS, 2017, p. 51).

Sendo assim, para compreender qual a natureza de classe do Estado é preciso verificar o projeto educacional, sendo um vinculado ao outro. Pois, ao almejar fins que atendam sua necessidade, a classe dominante executa por vias que o Estado possa lhe servir e a educação pode se tornar um dos meios tangíveis para isso. Neste ínterim, buscar uma alteração no centro do poder militar governamental não era o suficiente, existia uma latente necessidade de reformular as relações com o capital. A ditadura pautava seu modelo econômico em uma expansão industrial, vislumbrando uma ideia de trabalhador que pudesse abarcar todas as demandas do “milagre econômico”.

Não obstante, uma teoria foi útil aos pensadores tecnocratas que esquadrihavam um plano para formação do trabalhador. A teoria que coube ao momento foi a Teoria do Capital Humano (TCH), pois seus objetivos para com a educação brasileira estavam vinculados à escolarização como obtenção de competências para alcançar melhor posição social. No entanto, tal teoria camuflava

desigualdades e colocava no sujeito as causas sobre sua posição na sociedade e seu possível fracasso.

A Teoria do Capital Humano, na década 1950, sofreu uma reformulação sistematizada promovida pela Escola de Economia da Universidade de Chicago, teóricos como Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz são os responsáveis por sua teorização.

A Teoria do Capital Humano buscava demonstrar como os países em pleno desenvolvimento econômico, assim como o Japão, que durante a Segunda Guerra Mundial foram devastados, conseguiram em curto espaço de tempo se reerguer. Schultz citava, ainda, outros países que conseguiram um grande desenvolvimento econômico partindo do mesmo princípio.

Logo, o conceito de desenvolvimento enunciado pela teoria de Schultz, revelaria a defesa de que investir no desenvolvimento da capacidade humana resultaria em um retorno econômico e na competição entre os países. O autor afirma que “[...] ao investir em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1971, p. 33).

Assim, Schultz com sua TCH justificaria que o aumento de investimentos no capital humano garante o desenvolvimento econômico e melhorias sociais. “A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” (SCHULTZ, 1971, p. 53). Ou seja, investimentos podem trazer ganhos produtivos para o capital, enquanto ao trabalhador pode gerar ganhos como a mobilidade e ascensão social.

Desvela-se, assim, que havia um interesse mercadológico na educação ofertada à grande massa, escondido sobre a ideia de que a educação era responsável por gerar todas as mazelas da sociedade. Tornando-a responsável pela produção de mão de obra que o capitalismo carece.

Outrossim, essa demanda de capital humano está diretamente vinculada aos requisitos impostos por uma mão de obra efetivamente capaz de enquadrar-se nos moldes tecnológicos de produção capitalista. De tal modo, a educação esconderia os verdadeiros objetivos, como aumentar treinamentos e formações, possibilitando ao trabalhador maior produtividade, atrelado a uma mão de obra barata e dependência econômica.

Cabe a afirmativa da teoria que defendia a hipótese de que o subdesenvolvimento e o atraso produtivo, em países que acabavam de sair do colonialismo, eram culpa da escassez de recursos humanos qualificados para produção.

Se concebida a TCH como investimentos na área educacional, há de se evidenciar que se planejava um retorno de trabalho para o capital. Sendo assim, a Teoria do Capital Humano sustenta que os referidos investimentos em educação são capazes de modificar a sociedade.

A TCH afirma que a educação é essencial para criar e aumentar capital humano, produzindo atitudes e possibilitando conhecimentos que capacitariam o indivíduo ao trabalho. Dessa óptica, a educação seria um potencializador no desenvolvimento e na distribuição de renda. Contudo, as diferenças sociais são abandonadas pela TCH, pois quem não conseguiu alterar sua posição social deve ser responsabilizado, visto que teve oportunidades para isso.

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedades privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele não poderia produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas em “doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar a produção (SAVIANI, 1994, p. 160-161).

Durante a década de 1960 o postulado principal sobre o TCH é que se deveria dar preferência em investimentos de capital humano em vez de recursos físicos para atingir uma renda nacional maior. Concluindo assim, que a teoria vinculava o aumento do índice de renda ao grau de escolarização do povo.

Dessa forma, de acordo com Frigotto (2006, p. 41)

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, conseqüentemente, de mobilidade social.

A TCH apresentou as concepções que se encaixavam no tamanho dos interesses educacionais do Brasil militarizado, nas décadas de 1960 e 1970, vinculando a formação educacional técnica com crescimento econômico. O trabalhador foi responsabilizado por sua mobilidade social e ainda pelo desenvolvimento econômico do país. Todavia, há de se ressaltar a situação de que o indivíduo, formado para o trabalho, não pode ser responsabilizado por isso, pois ele não é responsável pela educação recebida.

A questão da desigualdade foi tida como responsabilidade individual, tanto que alguns tiveram mais méritos que outros e isso explicaria a estratificação social. Tal situação remete-se à sociedade que é estratificada, cujos indivíduos que merecem, por terem tido mais esforço e escolaridade maior, devem estar no topo da sociedade, tendo posição política e econômica mais favorecida. Ou seja, está relacionando diretamente a escolarização e desenvolvimento profissional com a diminuição de sua pobreza.

Há de se lembrar, tal como afirma Oliveira (1997), que o peso dado à educação mostra que ela subverteu-se a lógica do capital, ao preparar as pessoas para servirem a ele, reafirmando a TCH no fato de camuflar as reais relações sociais existentes. Porquanto, foi “depositada na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

Em sendo assim, a educação é proclamada com uma função salvífica em relação aos problemas sociais, como aquela capaz de promover não só a mobilidade, mas a ascensão social. O que faria com que ela se tornasse, ainda, promotora da democracia.

Deste modo, a Teoria do Capital Humano foi difundida por organizações internacionais com foco nos interesses do capital, assegurando a mão de obra barata, venda de tecnologia ultrapassada e como resultado, a submissão mercadológica de países que buscavam figurar no mercado internacional, entretanto encobriam o fato de serem dependentes do imperialismo, “passando a ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas de um problema

de diferença ou modernização de alguns fatores, onde os recursos humanos qualificados - capital humano - se constituem no elemento fundamental” (FRIGOTTO, 2005, p. 126).

Logo, o capital humano, era a o foco atribuído pelos tecnocratas civis-militares que nortearam as reformas educacionais dos anos do regime militar. A ideia era ofertar qualificação para a mão de obra, que, por sua vez, configurava-se como aumento da produtividade, e, por conseguinte, acréscimo no lucro para o capital. Sendo assim, o TCH legitima os ideais tecnicistas incorporados pelo Brasil, pois expõe uma demanda de formação técnica bem como qualificação da força produtiva.

A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é 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 e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

Assim, as reformas educacionais que serão vistas com mais ênfase a seguir, estão alinhados com um padrão exigido pela burguesia para formar a sociedade que se almejava. A educação deveria estar subordinada, em níveis e modalidades, aos moldes planejados pela economia brasileira nos parâmetros imperialistas, reforçando a dependência.

Nesse contexto, acordos entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID) são firmados, com intuito de reformar a educação básica e superior. O USAID e seus acordos não romperam diretamente com as diretrizes educacionais das políticas educacionais brasileiras, mas tiveram peso as orientações que acabaram por se transformar em reforma educacional.

Os dois órgãos, vinculados, produziram entre os anos de 1950 a 1960, acordos e convênios de auxílios técnicos e cooperação financeira para educação no Brasil. Os anos de 1964 a 1968 foram os anos de mais intensidade e produção de interação internacional. Os acordos abarcavam desde a educação primária até o Ensino Superior, sendo que o último acordo firmado foi no ano de 1976.

Os vínculos fixados entre MEC-USAID inseriam-se em um parâmetro educacional tecnicista, pautado na Teoria do Capital Humano, logo, a educação era parâmetro de desenvolvimento econômico do país, precisava-se de trabalhadores formados rapidamente para atender a demanda mercadológica, por isso o Ensino Técnico. De tal modo, esse apoio norte-americano vinha com ideias de fomentar as diretrizes políticas para tendência técnica, focadas no desenvolvimento econômico capitalista. Os técnicos estadunidenses ao chegarem ao Brasil não se preocupavam apenas em reestruturar a educação, mas adequá-la ao projeto de sociedade que se desejava construir, em consonância com os interesses dos EUA.

Para efetivar os acordos, o Brasil precisou aceitar imposições do governo norte-americano, como assessoramento e obrigatoriedade da língua inglesa desde aos anos iniciais do Ensino Primário. E, ainda, impôs a retirada de disciplinas antiquadas ao currículo, eram elas filosofia, educação política, redução de carga horária de diversas matérias e, acrescentando-se ao currículo a disciplina de Educação Moral e Cívica.

De modo prático, os acordos firmados entre MEC e USAID, não trouxeram grandes alterações na vida nas políticas educacionais, mas pautaram os caminhos que conduziram exemplarmente reformas educacionais no Brasil como a Comissão Meira Mattos, em 1967 e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), em 1968. Ambos foram contundentes tanto na reforma universitária com a elaboração da Lei N°5.540/68 e a reforma da educação básica com a Lei N°5.692/71.

Em junho de 1965, fora firmado o primeiro acordo internacional de cooperação que objetivava o Ensino Superior, naquele momento o MEC estava representado pelo ministro Flávio Suplicy de Lacerda, enquanto o USAID era representado por seu diretor Stuart Van Dyke. Este acordo passou um ano no anonimato, e em novembro de 1966, começou a ser divulgado às universidades, sendo recebido com ressalvas (ALVES, 1968).

Como execução do desse acordo, a Diretoria de Ensino Superior do MEC, composta por uma equipe mista, com cinco membros de cada país, formaram a Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES) e posteriormente a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES).

Costa e Silva, em maio de 1967, assinou novo acordo entre os países, dessa vez Tarso Dutra e William Ellis representavam respectivamente MEC e USAID. O acordo tinha como finalidade

[...] promover meios que assegurem assessoramento à Diretoria em estudos relacionados com a expansão e o aperfeiçoamento, a curto e a longo prazo, do sistema do Ensino Superior brasileiro através de processo de planejamento que torne possível a preparação e a execução, por parte das autoridades brasileiras, de programas com o objetivo de atender às crescentes necessidades desse setor (ALVES, 1968, p. 49).

Houve um grande embate na época, porquanto parte da opinião afirmava que técnicos brasileiros não seriam capazes de dar cabo da tarefa sozinhos, assim, seriam necessários que técnicos familiarizados com o modo organizacional das universidades dos EUA, pois a universidades daquele país eram as matrizes referenciais para reformulação brasileira.

Por outro lado, os críticos atacavam os modelos universitários norte-americanos, prenunciavam uma privatização do Ensino Superior, um condicionamento ao Ensino Técnico vinculado aos interesses imediatos do capital e, ainda, o fim da gratuidade de ensino nas universidades.

Após findar seus problemas com a parte brasileira, a EAPES concretizou seu relatório, publicando-o em 1968, este foi o embasamento necessário para reforma educacional que o GTRU carecia.

4 A LEI 5.692/71 E SEUS VÍNCULOS COM A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A instauração de um modelo educacional próprio da ditadura aplicado aos moldes desenvolvimentistas tinha como referência o ápice do autoritarismo e das reformas institucionais de diversas áreas, inclusive educacionais, seja no ensino básico ou universitário. Tais reformas deram enfoque, como afirma Germano (2005, p. 101),

[...] à reprodução de força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formação dos intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação de “concepção de mundo” dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); à substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista (como por exemplo: a adoção de creches como forma de possibilitar a permanência no mercado da força de trabalho feminina), além da evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional.

De tal modo, é importante compreender qual a seriedade dada pelos militares à educação naquele momento. Mas, para isso, é importante destacar que as Forças Armadas eram uma extensão do Estado que levava a burguesia à renovação. Logo, essa extensão possuía domínio e não direção. Posto de outro modo, o regime tinha domínio político, enquanto órgão coercitivo e repressivo, ao passo que sua direção era compreendida como hegemonia, tido como aumento cultural ou intelectual. Assim, os militares brasileiros configuraram uma “ditadura sem hegemonia” (GERMANO, 2005, p. 102). Porém, isso não os impediu de almejarem a hegemonia de algum modo.

Mais do que armas, os militares careceram de legitimação, por isso gerou-se um movimento de aderência constituído por um sistema repressivo, por uma fração dos intelectuais da sociedade, parte da classe média e até mesmo uma quantidade de pessoas pertencentes às camadas menos favorecidas.

Sobre o pretexto estampando em slogans como “Brasil: ame-o ou deixe-o”, “Brasil potência”, ou ainda, “Este é um país que vai pra frente”, formavam o efeito aderente de uma massa que percebia, de modo passivo, no sistema ditatorial um modo de avanço. A grande ideia difundida do “milagre econômico” passou percebida como benéfica à população, principalmente em um Brasil de 1970 que conquistara a Copa do Mundo de futebol.

Nesse passo, levantado, quando conveniente, bandeiras de ideais populares como: democracia e liberdade, quando na verdade era o próprio regime autoritário o primeiro a pisar em tais ideais; fim da miséria, mas haviam de manter os índices de pobreza relativa, apesar do crescimento econômico por conta da exploração da força de trabalho; concentração desmedida de renda e manutenção de um exército de reserva. Foi nesse contexto que o discurso de erradicação do analfabetismo e ampliação da educação por meio de reformas no campo educacional surgiu. Contraditoriamente, era diretamente uma das áreas atingidas com as represálias e perseguições políticas ou mesmo corte de verbas da União (GERMANO, 2005).

Os militares delinearão sua governança em uma relação próxima com o grande capital e este, por sua vez, com a classe trabalhadora. A educação se configurou nos meandros de um governo autoritário, que para ter o crescimento em determinadas áreas, como bradava o “milagre econômico”, os interesses do capital se sobrepuseram às necessidades trabalhistas. A relação com o capitalismo, como já observado anteriormente, remete à análise de aprimoramento e à qualificação da mão de obra por meio da escolarização, como exército de reserva ou mesmo mão de obra ativa.

Assim, a reforma educacional, inicialmente no Ensino Superior (1968) foi uma artimanha governamental, para seguir posteriormente à Educação Básica (1971). Tal reforma era compreendida como uma alteração nos rumos deste campo, não trazendo apenas novo enfoque, mas estavam desmobilizando as resistências neste campo. Desse modo, ao tentar ofertar uma demanda universalizada para parte excluída da sociedade, distante do centro do poder. De tal modo, um regime excludente, tenta equilibrar a balança social produzindo um discurso de valorização da educação, bem como educação como modificadora da sociedade, propositalmente, legitima sua hegemonia no consenso popular.

O discurso de valorização do campo educacional esbarrou em problemas de cunho do próprio Estado sendo eles: falta de verbas e investimentos; o interesse do Estado esteve focado muito tempo em repressão ideológica de professores e estudantes combatentes ao regime militar; a educação esteve pautada, como observado anteriormente, na Teoria do Capital Humano, relacionando educação à produção.

4.1 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 – A LEI 5.540/68

Antes de nos determos sobre a reforma da educação básica de 1971, é importante compreendê-la como um desdobramento da reforma universitária de 1968. Assim, a ditadura implantada por meio do golpe de 1964 possibilitou a ampliação do acesso à educação escolar no Brasil, mas dentro da perspectiva de sua vinculação aos interesses do capital e do estímulo à privatização da educação. Isto posto, trataram-se de reformas que convergiam com a proposta desenvolvimentista, promovida pelos governos militares, fundamentalmente no período do chamado “milagre econômico” entre os anos de 1968-1973, alicerçado no tecnicismo e na Teoria do Capital Humano.

A educação superior, bem como o caráter empregado em sua reforma foram efetivados por meio de acordos entre o MEC e o USAID, uma vinculação entre o governo brasileiro e o norte americano, a partir de 1964. O grande intuito era impor aquele molde de universidades americanas, vistas pelo regime, como modernas.

Os membros da comitiva americana colocada dentro do MEC também estiveram ligados as reformas começaram seus trabalhos. O relatório Atcon (1966), de Rudolph Atcon, grifava a importância de disciplinar a vida universitária, proibindo as manifestações, e reafirmando a hierarquia e autoridade. E, claro, pautado na Teoria do Capital Humano, impregnar a educação brasileira com ideias de cunho empresarial e dando enfoque à privatização do Ensino Superior.

Atcon em seu relatório afirma que para que a universidade fosse de fato autônoma seria necessário compreender a universidade como uma grande empresa privada, abandonando a ideia da repartição pública.

[...] a concepção de universidade calcada nos moldes norte-americanos *não foi imposta* pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, *foi buscada*, desde os fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles com imperativo de modernização e, até mesmo, da democratização de Ensino Superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias (grifos no original) (CUNHA, 1988, p. 22).

Nesse sentido, não é errado afirmar que diversas instituições preocuparam-se em modernizar e reivindicar tal processo, seja em instituições militares, seja pela UNE.

De tal modo, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), “[...] não reivindica para si a originalidade das soluções propostas. Ao contrário, foi sua preocupação constante recorrer ao vaso ideário já elaborado em torno do tema e objetivá-lo em instrumentos eficazes de ação” (REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1968, p. 62).

Os pontos de coalizão da reforma universitária eram a extinção de cátedras, a implantação de departamentos, um currículo dividido em ensino básico e outro profissionalizante, conexão das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A reforma de 1968 trouxe modificações na organização das instituições de nível superior, trazendo avanços e implicações de um regime autoritário. De um lado estava o alargamento de vagas no Ensino Superior e abertura de muitas pós-graduações, de outro lado, controle disciplinar e de disciplinas, reitores sendo demitidos, professores sendo aposentados compulsoriamente.

A reforma universitária, executada no governo militar, apresentou um planejamento mal formulado na tentativa de alinhar os ideais privatistas de Atcon, de membros da USAID e da comissão Meira Mattos, o único ponto de união entre todos era se tratar do Ensino Superior. Visava à Teoria do Capital Humano e da Ideologia da Segurança Nacional. Isto posto, evidencia-se a principal medida do regime com a reforma: desmobilizar os estudantes.

Assim, entre as diversas medidas pós 1964 no âmbito universitário destaca-se: a criação do relatório Atcon (1966) com o caráter profissionalizante do Ensino Superior.

Os tratados MEC-USAID, por intermédio da Equipe de Assessoria e Planejamento do Ensino Superior (EAPES). Esta equipe finalizou um relatório enfatizando que a reforma do Ensino Superior era necessária para o desenvolvimento econômico do país, apresentava ainda um caráter privatista da educação. Abrindo margem a uma possibilidade de manutenção da escola particular com financiamento público. Ademais, a amplitude do Ensino Superior demonstra a impossibilidade de ampliar as vagas de ensino público, mesmo a demanda sendo continuamente ampliada.

Apesar das manifestações estudantis e resultados efetivos o governo decidiu aplicar a reforma do Ensino Superior através dos Decretos-lei 53 de 18/11/1966 e 252 de 28/02/1967 – iniciando pela UnB, planejada Universidade do Brasil e estendida para UFMG.

Há uma inconsistência latente no tocante à influência dos norte-americanos na educação brasileira. Compreendendo-se, ainda, que o USAID estava ativo no Brasil sua influência prática em políticas educacionais foi mínima. Não obstante, “[...] é evidente que não se trata de negar ou mesmo minimizar a influência dos EUA na educação brasileira” (GERMANO, 2005, p. 125). A influência existia há muito tempo e aumentou após a Segunda Guerra Mundial. No pensamento estadunidense era latente a necessidade de um controle ideológico que se revelou na Guerra Fria. O vírus comunista precisava ser extinto.

Para alcançar os fins estimados, a USAID com sua “Aliança Para o Progresso” exerciam seus interesses e demandas em diversos campos administrativos, a educação era mais uma das facetas de demonstração de tal influência.

Com o surgimento das primeiras extensões universitárias em 1966, o extensionismo mesmo acobertado por um assistencialismo aos menos favorecidos, estava repleto de um controle político e ideológico, e acompanhado da Ideologia de Segurança Nacional, pois havia uma intenção militar de legitimar seu poder frente aos pobres.

No momento mais forte do governo militar, 1967, Costa e Silva instaura mais uma comissão. Desta vez, com a intenção de analisar a crise estudantil e apontar alterações na educação, especificamente nas universidades. A comissão aponta as defasagens e sugere soluções para saná-las. As ideias militarizadas de “Brasil potência”, luta contra a subversão e, ainda, educação como ferramenta para o desenvolvimento estavam expostas no relatório da comissão. A imagem de “revolução” tentava sanar a fragmentação ideológica, e para concertar, a reforma universitária era fundamental, pois visava à fragilização do movimento estudantil.

Para agradar professores e estudantes e concomitantemente ao ponto que faz inferências positivas à educação, traz uma forte tendência de valorizar a disciplina e a ordem. Para essa última demanda, o documento da comissão sugeria que os dirigentes do Ensino Superior fossem nomeados, isto é, estaria na mão do presidente da república o poder de escolher os líderes das universidades.

O Fórum “A educação que nos convém”, trouxe a preocupação da classe burguesa com a educação ofertada às demais classes. O intento era desmobilizar o aparelhamento ideológico dentro das universidades e, por conseguinte, do movimento estudantil. Defendendo, a importância de um ensino voltado para o mercado de trabalho.

Entre os anos de 1967 e 1968, os protestos estudantis se intensificavam e trazia para sua mobilização outros setores da sociedade civil contra o Regime, obrigando o governo a buscar soluções urgentes para a crise e, ao mesmo tempo, legitimar-se frente aos grupos de classe média e estudantes. Grupos de trabalho no legislativo e no executivo foram criados, além das comissões já citadas, do GTRU.

O GTRU, em pouco mais de trinta dias, apresentou uma solução para resolver a situação. O Congresso em regime de urgência avaliou a medida e não fez alterações substanciais no projeto. A sociedade civil organizada, ou mesmo a oposição do Congresso não se manifestaram frente a proposta de alteração de Lei de Diretrizes e Bases. Sumariamente oposta à primeira proposta, esta estava sendo tramitada de julho a novembro de 1968. Assim, em 28 de novembro de 1968, quinze dias antes da assinatura do Decreto que implantava o AI-5 a Lei de Diretrizes e Bases N° 5.540/68 estava sendo aprovada. E, posteriormente, com os efeitos do Decreto-lei N° 464/69, sofreria as represálias dos anos de chumbo.

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases, não era influenciada tão somente pela Lei 5.540/68 ou pelo Decreto 464/69, havia um envolvimento dos discursos e práticas no campo educacional, a ênfase era restauração e renovação.

Os dois conceitos aplicados pela nova LDB trariam ideais de restaurar a ordem, revestido de toda legalidade e, com apoio da Doutrina de Segurança Nacional, o Estado começa a aniquilar todo e qualquer movimento social-estudantil existente, tendo como normal que todas as decisões fossem tomadas pelo Executivo. Destacase que a autonomia das universidades era mera ficção e os campus eram grandes centros de repressão e caçada aos transgressores do sistema. Essa caçada, iniciada dentro das universidades, foi regulamentada pelo Decreto-Lei N°477/69, vinculado diretamente o AI-05, legalizando a polícia-política dentro das universidades. Essa polícia era disfarçada como Assessores de Segurança e Informação (ASI).

4.2 A REFORMA EDUCACIONAL DE 1º E 2º GRAUS

O governo militar com a reforma educacional no nível básico, modificava as diretrizes legais do Ensino Primário e médio por meio da Lei 5.692/71 alterando a LDB de 61 e fixava as novas metas do ensino de 1º e 2º graus.

O momento foi marcado pela forte repressão e, apesar de toda truculência estatal, tornou-se justamente o momento que houve uma legitimação social para como

governo, pois além da propaganda ufanista do Estado, os grupos de luta armada contra a ditadura sofriam derrotas consecutivas. Assim, vivenciava o medo da repressão e a felicidade do crescimento econômico.

Por este motivo que a LDB de 1971 foi bem recebida pelos professores. O anteprojeto montado pelos intelectuais⁹ complacentes com o regime já trazia um caráter profissionalizante do Ensino Médio. Como afirmou o Deputado Laerte Vieira sobre a aprovação da lei “o projeto terá aprovação pacífica entre nós” (PASSARINHO, 1985, p. 41), destacando que os membros da Arena e da oposição (MDB) teriam parecer favorável a tal projeto de Lei.

Como seria de esperar, entre os meses de junho e setembro de 1971, em regime de urgência, o legislativo aprovou unanimemente o projeto. Desse modo, em 11 de agosto de 1971 foi aprovada a Lei 5.692/71.

Nesse cenário as disputas de outrora entre ensino privado e público, entre Igreja e Estado não ocorreram como na Constituição de 1934 e na de 1946 ou mesmo na tramitação da Lei 4.024/61. Ainda assim, houve uma manutenção do espaço destinado ao ensino religioso. De tal modo, expõe-se em seu artigo 7º o seguinte “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). Mesmo com caráter facultativo, manteve-se e ampliou-se o apoio a determinados setores católicos. Pode ser trazida ao contexto a disputa travada pela Igreja Católica na década de 1930 para implantar o ensino religioso nas escolas públicas. Francisco de Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública descreveu a situação para o presidente Getúlio Vargas da seguinte maneira

Neste instante de tamanhas dificuldades, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as orças materiais e morais, o decreto [sobre o Ensino Religioso], se aprovado por v. Ex^a., determinará a mobilização de toda a Igreja Católica, ao lado do governo [...]. Pode estar certo de que a Igreja Católica saberá agradecer a v. Ex^a., esse ato (CAMPOS, 1982, p. 330-331).

Além do Ensino Religioso, houve a manutenção do caráter privatista, ao admitir a Emenda Constitucional N° 01 de 1969, da Junta Militar, fornecendo apoio financeiro a grupos privados e omitindo os níveis oficiais de investimentos da União à educação.

⁹ São eles: padre José de Vascellos, Valnir Chagas, Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães, Nise Pires.

Art. 45 – As Instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revele mais econômica para o atendimento do objetivo (BRASIL, 1971).

Neste ínterim, não houve possibilidade para que a proposta sofresse pressão popular, pois os interesses privados foram atendidos e os defensores da educação pública ou do aumento de recursos estavam fragmentados em outras lutas, ou mesmo, sendo perseguidos pelo sistema.

Há que se destacar que a partir de 1969 as lideranças estudantis, intelectuais de esquerda, lideranças operárias e movimentos camponeses, organizavam-se em favor de uma luta armada contra ditadura, defendendo uma revolução, conclamada como Revolução Nacional, Popular e Democrática, e até mesmo, socialista. O que faz perceber que não se tratava de uma oposição às reformas de base, na qual a educação estava inserida, mas de uma mudança mais intensa nas bases da sociedade brasileira.

Assim sendo, a demanda educacional passou a ser concebida como secundária ou mesmo inexistente pela resistência, porquanto havia uma meta principal a ser atingida.

Exemplarmente os documentos de luta armada como Aliança Libertadora Nacional (ALN), Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), Partido Comunista Revolucionário (PCR), Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Ação Popular (AP), Política Operária (Polop), Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8) possuíam uma visão enérgica à revolução, com apelo ao foquismo. Por isso, seus documentos não traziam um apelo direto ou negação da reforma de 1971, visto que defendiam uma revolução na sociedade brasileira. Tanto o Partido Comunista Brasileiro (PCB) quanto outros grupos de esquerda, defendiam que o golpe de 1964 havia sido realizado com apoio de classes dominantes (latifundiários e imperialistas norte-americanos) e militares. Entretanto, foi uma vinculação dos setores avançados da burguesia, aliado aos latifundiários, multinacionais, EUA, militares (responsáveis por uma política intervencionista). Por isso, os grupos de luta da esquerda não buscaram hegemonia ideológica e colocaram questões como cultura e educação em segundo plano da luta.

Em 1971, o Estado praticamente exterminou os grupos de luta armada, exceto a Guerrilha Rural do Araguaia. O êxtase exalava na população, o Brasil tornava-se pela terceira vez, Campeão Mundial de futebol. Novos slogans são incorporados “Pra frente Brasil”, “Este é um país que vai pra frente”, ao abordar a criação da Transamazônica e a ponte Rio-Niterói. O Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) criado em 1969, passa a ser efetivado como prática em 1970 efetivamente, em uma tentativa de acabar com o analfabetismo de jovens e adultos. Tudo isso era um modo de busca por legitimação popular.

O contexto histórico da reforma da educação básica era este: um país sem setores oposicionistas, grande propaganda nos meios de comunicação, o domínio violento era executado pela polícia convertendo a população ao rumo ideológico necessário, passando pela passividade do consenso popular.

4.2.1 A reforma da educação primária - Ensino Fundamental (1º grau)

A Lei de Diretrizes e Bases N° 5.692/71, aprovada de modo rápido e sem discussão, ementa ou proposta de correção do texto, trazia em seu bojo pontos essenciais, tais como: a extensão do tempo de escolarização obrigatória, o que juntava o Ensino Primário até o ginasial, nominando tal período escolar como 1º grau. De modo preciso, aumentou de quatro para oito anos o tempo de escolarização, atingindo estudantes dos sete aos catorze anos, e ainda, a inserção do ensino profissionalizante ao Ensino Médio, 2º grau.

Analisando o que até então foi exposto, cabe a indagação de por que um Estado que defende os interesses do capital se preocuparia com a população menos abastada na sociedade. E a resposta também é clara: atender, através da escolarização, os ideais do capital de países avançados em países em desenvolvimento.

Como comparativo, nas décadas de 1960 e 1970, as questões educacionais em países de primeiro mundo consideravam a questão educacional como resolvida ou encaminhada, ao passo que, no Brasil da década de 1960 e 1970 os índices de analfabetismo ou mesmo de acesso à educação eram mínimos na classe pobre. Ofertar escolarização à massa significava formar mão de obra supérflua, atendendo às demandas do capital, e assim, das indústrias. Somado a isso, causaria um efeito

mercadológico, pois, à medida que há um aumento de mão de obra, os empregadores passam a cobrar uma formação elevada de seus empregados.

A ampliação do tempo escolar obrigatório, firmada na Constituição de 1967, tratava de uma estratégia hegemônica¹⁰ do Estado, reafirmada pelo Fórum de 1968 “A Educação que nos convém” e pelo GTRU. A Reforma da Educação Básica parte de uma iniciativa estatal, antecipando as reivindicações sociais, tentando proporcionar igualdade das oportunidades, porquanto estava preocupado com a condição de vida do povo.

Em suma, num momento de fortes tensões sociais, o governo apresentou uma medida que proporcionaria uma sensação de equidade, desmentir o óbvio, e manter inabalável o controle social.

Em síntese, o que está em jogo na política educacional em apreço é *primeiramente* uma questão de hegemonia, posta por um Estado me que a função de *domínio*, conforme foi dito, é claramente predominante em virtude da forma da ditadura militar que ele assumiu nessa quadra da nossa história (GERMANO, 2005, p.167, grifos do autor).

Tencionando a questão ainda mais, a educação almejava suprir uma pobreza real da população, que era excluída das escolas, e por isso, afastadas da cultura letrada. O que repercute diretamente no exercício da cidadania, vida social e trabalho. Uma realidade que era desigual ou mesmo irreal ao slogan do governo ditatorial “Brasil potência”.

Contudo, o próprio Ministro da Educação Jarbas Passarinho (1985), em 1971, afirmou que 30% das crianças dos sete aos catorze anos não frequentavam a escola; a evasão e repetência possuíam índices gigantescos: de cada mil crianças que ingressavam na 1ª série do Ensino Primário, em 1961, menos da metade iriam ingressar na série seguinte, e apenas cinquenta e seis acenderiam ao Ensino Superior em 1972. A taxa alcançava 76% de reprovação, abandono ou evasão somente no 1º grau.

¹⁰ O Estado deveria se apresentar como neutro, no entanto, as desigualdades apresentadas fora da esfera política permitem que a condição de igualdade, princípio fundante da dominação estatal seja vista como fictícia. Assim, na medida em que suponha manter a igualdade entre os cidadãos e defender-se da responsabilidade das experiências dos menos favorecidos e da exploração, que por meio de mecanismos capitalistas, foram criados permanentemente. Logo, o próprio Estado corre o risco que sua aparente neutralidade seja desmascarada, ou seja, desmascarada e combatida pela classe dominante (OFFE, 1990).

É perceptível que a LDB 5.692/71 não traria a aplicação prática de uma gestão democrática, transparente e que permitiria um exercício real da cidadania, visto o contexto ditatorial, mas previa em seu projeto hegemônico, a democratização do ensino. Oras, tal democratização tangia apenas a expansão de matrículas e aumento no fluxo positivo, políticas como retirada de exames adicionais para o ensino ginásial foram implementadas para sanar o problema.

A visão de uma educação democraticamente numérica, ou seja, uma visão quantitativa da educação é observada na medida em que o Estado esteve presente atuando contra a repressão, fechando grêmios estudantis e diretórios, instaurando a disciplina de moral e civismo, entre outras medidas.

O fruto do privilégio excessivo ao capital e a exclusão das classes inferiorizadas, foi o aumento da concentração de renda de pequena parcela social, com algumas alterações no campo educacional. Dessa forma, privilegiando o topo da pirâmide social com a reforma universitária.

Não obstante, ao mesmo tempo em que o crescimento econômico ocorria e era divulgado, o ensino universalizado se manteve apenas como meta a ser cumprida. As matrículas de 1º grau aumentaram 40%, em números transcreve-se como 20.615.486 alunos em 1985 em oposição às 15.132.904 existentes em 1973 (UNICAMP, 1987). Em uma visão macro o atendimento em 1973, passou de 76,2% para 85%, em 1985. Porém, 15% da população dentro da idade de escolarização obrigatória se encontrava fora dos ambientes escolares.

Um dos problemas mais graves da educação básica está justamente nas matrículas, a oferta das vagas era um caráter meramente numérico, a redução das jornadas escolares e aumento de turnos comprometeram a qualidade do ensino ofertado. Destaca-se, ainda, que os recursos estatais para educação eram insuficientes e caíram dez pontos percentuais entre 1981-1985 (FOLHA DE SÃO PAULO, 1989, B-3), os prédios escolares não eram ideais, ao mesmo tempo que se aumentava o número de professores, de outro lado, o salário era cada vez mais degradado.

Outrossim, a escolarização no Brasil limitou-se às três primeiras séries período educacional obrigatório, visto que, em 1984, 59,9% estava matriculada em tais séries; o número de aprovações (sucesso e permanência) escolar baixou de 75,4%, em 1973, para 62,6%, em 1983; a universalização do ensino obrigatório não foi alcançado; o

percentual de analfabetos no Brasil se manteve extremamente alto em 1985 (GERMANO, 2005).

Em 1984, 60,6% da população economicamente ativa estava inserida em um contexto de nunca ter estudado ou ficar apenas quatro anos na escola. Estes excluídos eram a população pobre, ressaltando os pretos e pardos.

O Banco Mundial, em 1989, divulgou um Relatório demonstrando a desigualdade social e exclusão daqueles que não possuíam acesso à escolarização, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1: Nível de Renda e Acesso à Escola no Brasil (Distribuição dos estudantes por renda familiar) 1982

Nível de Renda	População Geral	1º Grau	2º Grau	Superior
Menos de 1 SM	30,8%	14,2%	2,7%	1,0%
1 – 2 SM	27,8%	23,1%	8,9%	3,5%
2 – 5 SM	26,5%	37,4%	33,9%	20,6%
5 – 10 SM	9,0%	16,2%	30,3%	31,1%
Mais de 10 SM	5,8%	7,7%	23,1%	46,8%

Fonte: PNDA – 1982 apud The World Bank, Relatório de 1989.

Observa-se, assim, que a maior parte da população (58,6%) estava na base da pirâmide social recebendo até dois salários mínimos e possuía acesso decrescente do 1º grau ao Ensino Superior. Por sua vez, as famílias que recebiam mais de dez salários mínimos configuravam apenas 5,8% da população e seu aumento na demanda educacional é gritante de 1º grau ao superior.

Sendo assim, 5,8% da população ocupava 46,8% das matrículas de nível superior. Ou seja, as relações capitalistas com o trabalho rompem com a fantasia de oferta de possibilidades educacionais igualitárias aos menos favorecidos, visto que, os mecanismos que produzem a desigualdade permaneceram inabaláveis e respaldados sob a tutela estatal.

4.2.2 A reforma do Ensino Médio – Ensino de 2º grau

A reforma educacional de 1971 trouxe ao centro do ensino a educação profissional. Questão que não tange única e somente aquele período, mas é foco de discussões, pois vincula ensino e trabalho.

Marx e Engels já demonstravam em suas obras a preocupação entre a vinculação do sistema fabril e a educação, bem como Gramsci, em seus Cadernos do Cárcere, trazendo em seu texto críticas sobre a formação de uma sociedade pautada na exploração de trabalho de determinado grupo de homens sobre outro.

Se colocado em xeque o sistema educacional básico aplicado pelo regime coligado com os dados ora apresentados, evidencia-se que a formação qualificada não era o desejo. O anseio estava em formar mão de obra básica para atender à demanda fabril ensejada pelo “Brasil potência”.

A visão utilitarista era a pauta educacional do Ensino Médio, tendo como referencial a Teoria do Capital Humano. Na tentativa de subordinar a educação aos modos de produção, empregando na mente da população que a educação faria sentido se habilitasse ao mundo do trabalho. Logo, o 2º grau teria que possuir caráter terminal¹¹.

O caráter de terminalidade do Ensino Médio seria nada mais que, após concluído o Ensino Médio, o estudante estaria habilitado a adentrar o mercado de trabalho. Por conseguinte, a procura pelo Ensino Superior seria reduzida. Ou seja, o caráter empregado na reforma do Ensino Médio afetou diretamente a contenção de fluxo para as universidades. Outra vez, o Estado empregava um foco excludente na educação, apesar de um discurso de igualdade e generalização de uma profissionalização para todos.

Ao contrário do que ocorria em países do capitalismo desenvolvido, o Brasil tornou a mão de obra dispensável em população escolar desnecessária, pois a manutenção do sistema educacional para todos era muito onerosa ao Estado e, caberia financiar setores prioritários. Em suma, reduzir o tempo de escolarização da população pobre e jogá-los no mercado de trabalho era o modo de economizar, embora o número do exército de reserva já estivesse alto.

¹¹ Termo utilizado nos anais do fórum A educação que nos convém (IPES) e também pelos relatórios do GTRU.

Jarbas Passarinho, então Ministro da Educação, ao tratar sobre essa disparidade afirma: “Por isso mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a de se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite” (PASSARINHO, 1985, p. 36), e continua afirmando que desde a colonização no Brasil houve duas educações, uma para a elite e outra para o povo, “[...] a escola para colonizadores, para a classe dominante, essa era supostamente academicista, pois vinha sobre o influxo de Coimbra. A outra era o bate-sola, era a do marceneiro, e assim por diante” (PASSARINHO 1985, p. 36). E prossegue, “[...] o colono, o português ia aprender filosofia, e o índio e o mestiço iam aprender as tarefas da terra” (PASSARINHO, 1985, p. 36).

Não sendo suficiente o ministro da educação reiterou sua tese excludente, dizendo que o ensino secundário era um corredor ao Ensino Superior, a escola primária não possuía apoio da comunidade e o ensino se limitava a quatro paredes da sala de aula. Era a escola para filhos de outrem. E finaliza com o questionamento “[...] que queríamos nós? [...] Queríamos uma escola que não tivesse vergonha de se dedicar para a formação para o trabalho” (PASSARINHO, 1985, p. 36).

Ao ser aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente, a LDB 5.692/71 torna ainda mais visível seu ideal de formar para o mercado de trabalho. O que pode ser verificado especialmente no Artigo 5º da referida lei

Art. 4 - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

[...]

Art. 5º- As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

O discurso foi por terra outra vez mais com a prática. À medida que o Estado entregou sua educação ao modelo de produção, permitindo que sobressaísse o desejo fabril sobre a educação. Esta se vestiu de um caráter puramente formal, enquanto a realidade que esperava o estudante era mantida pela desigualdade econômica e social.

Para sustentar a falácia de igualdade social, as práticas da Teoria do Capital Humano foram utilizadas – transformar a ordem econômica, porém sem alterar as estruturas. A dinâmica era simples, investir mais dinheiro na educação, permitindo que os indivíduos se tornassem mais escolarizados, com isso, transformando-se em trabalhadores e capitalistas.

A base ideológica do ensino ditatorial esteve pautada na Doutrina de Segurança Nacional, Teoria do Capital Humano e no pensamento cristão conservador. Pertenceu ao pensamento cristão brasileiro justificar as propostas do estado militar, associando educação e produção capitalista e, ao mesmo tempo, ofertar base ideológica ao estado o nome de Deus e os princípios cristãos estavam sempre na boca dos poderosos.

4.3 OS INTERESSES PRIVATIZADORES NA EDUCAÇÃO

Ao abordar as reformas educacionais, muito imaturamente afirma-se que foram anos de progresso no campo, contudo, longe de um discurso equivocado, a prática demonstrou exatamente o contrário. Os anos entre 1964 a 1985 dataram a ditadura militar, a educação minguou suas demandas, seja em salários defasados aos professores, ao número de matrículas que não correspondiam ao que as estruturas físicas poderiam comportar, ainda, estruturas físicas velhas e inapropriadas para

atender demanda educacional, entre outros pontos, o financiamento na educação foi mínimo.

Desde 1964 o desinvestimento na educação, e noutros ramos sociais, foi visto como uma necessidade, pois não era possível onerar o dinheiro destinado a Segurança Nacional. A educação era castigada com falta de recursos, contrariamente ao discurso desenvolvimentista.

Logo, a tendência para privatizar a educação começou a ser firmada. Tendência que já figurava no Brasil desde 1934, no momento que o Estado parava de cobrar impostos das escolas particulares. Com a LDB 4.024/61 é somado ainda ao Estado o ônus de auxiliar financeiramente escolas particulares.

Contudo, o regime ditatorial abriu portas legais novas para que as redes de ensino privadas se tornassem negócios lucrativos. E não bastasse, tentavam se descarregar das escolas públicas e gratuitas.

Sobre isso é interessante tomar a nota Emenda Constitucional N° 18 de 1965 que permite a isenção de impostos das escolas particulares.

Art. 2º *É vedado* à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: [...]

IV - *cobrar impostos sobre*: [...]

c) o patrimônio, a renda ou serviços de Partidos políticos e de *instituições de educação* ou de assistência social, observados os requisitos fixados em lei complementar (BRASIL, 1965 – grifo nosso).

Não obstante, é na Constituição de 1967 que haveria a maior demonstração do descompromisso com a educação pública jogando-a nos braços da via privada.

Com a Emenda Constitucional N° 01 de 1969, assinada pela Junta Militar, desobrigou a União, Distrito Federal e Estados a terem percentuais mínimos para empregar na educação. O retrocesso é tanto que as Cartas Constitucionais de 1937 e 1946¹² já obrigavam o dispêndio de que a União empenhasse dez por cento da receita de impostos em educação, e Distrito Federal, Estados e municípios vinte por cento.

Art. 15. A autonomia municipal será assegurada: [...]

§ 3º A intervenção nos municípios será regulada na Constituição do Estado, somente podendo ocorrer quando: [...]

¹² Durante a ditadura Vargas o mesmo item foi suprimido.

f) não tiver havido aplicado, no Ensino Primário, em cada ano, de vinte por cento, pelo menos, da receita tributária municipal (BRASIL, 1969a).

Contudo, destaca-se que a Constituição de 1967 trouxe apenas uma afirmativa sobre o empenho de dinheiro em educação, porém sem afirmar como seria ou mesmo carregando de obrigatoriedade.

Art. 177. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º A União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para desenvolvimento dos seus sistemas de ensino (BRASIL, 1969a).

Torna-se possível uma comparação dos investimentos oficiais realizados pela União que a partir de 1968 começaram a cair constantemente e somente pararam seis anos depois em 1974, como demonstra o Quadro 2.

Quadro 2: Dispêndio em Educação e Cultura – feito pela União – como porcentagem da Receita de Impostos – Dados de Balanços 1960 – 1976

Anos	Porcentagem
1960	9,9
1961	10,1
1962	11,6
1963	9,2
1964	9,4
1965	13,1
1966	9,6
1967	11,8
1968	8,3
1969	8,0
1970	7,3
1971	6,3
1972	6,4
1973	5,5
1974	5,2
1975	6,0
1976	7,0

FONTE: UNIÃO – Balanços – Dados do SEEC (Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura) e Inspeção Geral e Finanças apud GERMANO 2005, p. 197.

Os dados contidos no Quadro 2 permitem considerar que durante o “milagre econômico” e o crescimento da economia brasileira (1968-1974) o investimento com

a educação esteve em queda constante, mesmo com arrecadação de impostos e aumento da receita. Por sua vez, entre 1975-1976 a queda foi levemente corrigida, em dado momento de estiramento político no cenário nacional.

Além do que, o estímulo a privatização não se obscurece por ideias e está exposto na lei magna. Ao mesmo tempo em que afirma “A educação, [...] é direito de todos e dever do Estado [...]” (BRASIL, 1969a), instaura uma postura de que “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos” (BRASIL, 1969a). O mesmo teor pode ser observado em outros artigos e parágrafos do documento:

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
[...]

II - o Ensino Primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e *gratuito nos estabelecimentos oficiais*;

III - *o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem faltas ou insuficiência de recursos* (BRASIL, 1969a – grifos nossos).

Dessa forma, deixa-se evidente que existia um interesse privatizante circundando o meio educacional com a benção estatal.

Modos de apoiar a educação pública foram criados, tais como salário-educação, Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social, Fundo de Investimento Social, bolsas de estudos do MEC/MPAS, créditos educativos, entre outros que não passaram de métodos diferenciados de repassar dinheiro, em remessas significantes, para grupos privados da educação.

O Estado apoiado em uma seletividade estrutural apoiava grupos nos quais as ideias sustentavam forças existentes, e em contrapartida ofertava a manutenção de tais grupos (burguesia). Os grupos inferiorizados da sociedade só poderiam o fazer se conseguissem reestruturar suas bases políticas, ao passo que em plenos anos de chumbo, a desvinculação de setores políticos era realizada com toda a força militar possível.

Entre os anos de 1967 e 1971, momento do pico do “milagre econômico”, não por acaso foram os anos mais pesados da ditadura. O momento era o necessário para firmar a hegemonia forçada do regime, o combate com os grupos armados opositores era intenso, e a meta era zerar tais forças oposicionistas. Já em 1972, com as

guerrilhas neutralizadas, verifica-se uma queda nos investimentos com a Segurança Nacional e também em 1973, momento em que a crise petroleira internacional começa a tomar forma.

O governo Médici executou o inverso no tangível à educação, exatamente no período que propõe a reforma educacional em 1971, o investimento na área cai.

Assim, Melchior (1987, p. 70) afirma que “[...] em 1978 a Presidência da República e outros ministérios estranhos à educação foram responsáveis por 11,4% das despesas totais do programa Educação e Cultura. Em 1982, essa porcentagem se elevou para 17,34%”.

O Estado não era responsável apenas por minguar os investimentos na educação pública, mas também em reverter boa parte dos recursos para a esfera privada, permitindo que a corrupção tomasse corpo nas vias educacionais. Ora, a moralidade era proclamada pela voz, mas o corpo era corrupto.

4.4 EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Proposto sob o ideal de firmar a moralidade e o civismo nos cidadãos, o governo ditatorial em setembro de 1969 instituiu o Decreto-Lei N°869 criando e implantação a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), com caráter obrigatório em todos os cursos e modalidades de ensino.

Há de se considerar que a Disciplina criada pela ditadura, restaurava padrões educativos de 1925, aplicados na reforma de Rocha Vaz, quando tentava reprimir o movimento estudantil opositor ao governo de Artur Bernardes. Reelaborada em 1946, durante o Estado Novo, e teve sua obrigatoriedade ab-rogada.

O decreto de 1969 permitiu a criação de outra disciplina nomeada como Organização Social e Política Brasileira, esta por sua vez teria enfoque no Ensino Médio, covalente à disciplina de Educação Moral e Cívica. Já no Ensino Superior, a disciplina era chamada de Estudos de Problemas Sociais.

Conforme o Decreto-Lei afirma

Art. 1º- É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. [...]

Art. 3º- A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de "Organização Social e Política Brasileira".

§ 2º No sistema de Ensino Superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de "Estudos de Problemas Brasileiros," sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo (BRASIL, 1969b).

O Decreto que instaurou as disciplinas, não fora assinado pelo secretário de educação, mas pelos ministros da Marinha de Guerra, do Exército e Aeronáutica. O que estava previsto e regulamentado no Ato Institucional N° 12 (1969) que, conforme sua legalidade, permitia agentes do Poder Executivo exercer poderes Legislativos, visto o fechamento obrigatório das casas legislativas, tal como outro Ato Institucional previa, por sua vez o AI-05 (1968).

No ano de 1968, ano anterior à regulamentação da disciplina de Educação Moral e Cívica, almejava-se realizar a reforma universitária, com a pretensão de “melhor” aproveitamento das vagas do Ensino Superior. A reforma universitária pretendia um retorno econômico e visava a um desenvolvimento humano para o capital.

Assim, surgia uma dualidade advinda da reforma universitária, o número de instituições particulares no Brasil cresceu significativamente, e a disciplina de Educação Moral e Cívica foi instaurada. Ao contrário do imaginado, as universidades particulares eram mantidas pelas classes menos favorecidas, e as universidades públicas tornavam-se produto da elite econômica. A criação da EMC tinha em seu bojo conceitual a necessidade de atrair os estudantes da classe alta aos ideais do regime e, ao mesmo tempo, disciplinar a outra parcela social, para que tivesse excelência na formação mercadológica e, não obstante, afastá-los de uma vinculação política contra o sistema. Isso porque, ao se pregar um “Brasil potência”, necessitava-se de forças para lutar contra os inimigos internos e externos, e assim, executar o dito desenvolvimento.

Assim, a EMC possuía caráter impregnado de ideologia militar, fazendo que a educação e a escola se tornassem braços ideológicos do Estado. O Artigo 2º do Decreto-Lei N°869 afirma os ideais assegurados pela EMC.

- a) defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969b).

Objetivamente, a disciplina de EMC configurou-se como um modo prático, para que dentro das escolas e universidades, todos os estudantes fossem conhecedores dos valores ideológicos do regime ditatorial, e ainda, fossem incentivadores do governo autoritário.

Isso porque, ao modo que possuía a força repressiva, carecia direcionar sua ideologia, a EMC tentava fixar as bases hegemônicas não alcançadas eficazmente, pois ao passo que se divulgava o “milagre econômico”, era necessário que as massas estivessem apoiando o regime o que nunca ocorreu (eficaz e passivamente). Por conseguinte, a educação ao se tornar uma ramificação ideológica do Estado, não se limitando apenas às disciplinas, mas um conjunto bem mais amplo de dominação.

4.5 O INSUCESSO DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE

O Ensino Técnico, embora escondido por de trás de uma “[...] neutralidade científica e inspirada em princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2019, p. 381). Ou seja, a concepção pedagógica se assemelha com o que ocorre no processo fabril, objetivando o trabalho fabril. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, com instrumentos dispostos de acordo com a função do trabalhador e de acordo com sua vontade dispunha dele, na fábrica esse processo é invertido, o trabalhador se adéqua ao processo. Ocupando

cargos determinados, posto na linha de frente, executa comandos e faz o necessário para produzir o produto (SAVIANI, 2019).

O caráter da educação militar era o tecnicismo. Saviani (2019) caracteriza tal pedagogia como focada na gestão e na tecnologia, na qual o mercado de trabalho acabou por interferir diretamente na educação, a partir do pressuposto de neutralidade científica e pautada nos princípios da racionalidade e da produtividade. Contudo, o autor adverte,

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. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 2019, p. 383).

A Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 tinha como meta fornecer mão de obra para as fábricas, que por sua vez, sustentava o slogan de “Brasil potência”. Ora, o desenvolvimento econômico mantinha a burguesia em status soberano.

De tal modo, alguns pontos podem ser destacados ao tratar o fracasso do Ensino Técnico e profissionalizante, entre eles a falta de recursos. Pois, demandando mais verbas que o antigo ensino secundário e, como fundamento a TCH, o Estado ditatorial não ofertou verba coerente com seu projeto de formação para o mercado de trabalho.

Vinculado à falta de verba, desvela-se o fato de que não foram todas as escolas públicas estaduais e municipais que receberam o ensino profissionalizante, uma vez que as privadas escolheram não ofertar por ter um custo elevado a manutenção de tal modalidade.

À medida que o Brasil direcionou as práticas educativas para uma formação educação com caráter de terminalidade, caminhou em direção oposta ao que países capitalistas desenvolvidos aplicavam, isto é, na formação de qualidade da mão de obra.

Existia uma incoerência entre a prática educacional e a realidade que aguardava os egressos. Assim, aquilo que era a lógica estatal repassada nos estabelecimentos de ensino profissionalizante não condizia com a lógica mercadológica. Isso gerou um empecilho do grande capital em dissolver a força de trabalho dos estudantes que possuíam apenas o ensino profissionalizante que, por conseguinte, acabou por aumentar o exército de reserva. Evidencia-se, ainda, que muitas empresas privadas possuíam suas próprias estratégias e métodos de capacitar seus trabalhadores, pois para muitas dessas os egressos das escolas profissionais não estavam aptos para as indústrias.

A estratégia de reduzir a busca pela universidade não foi suprimida, gerando uma resistência ao caráter compulsório ofertado à educação, as classes médias e altas não concordavam com uma formação que os induzisse para o mercado de trabalho, ao passo que a classe menos favorecida compreendeu que frequentar a escola era ausentar-se dos trabalhos braçais.

Para além dos empecilhos que o sistema educacional enfrentou o MEC retirou o caráter obrigatório contido na LDB 5.692/71 e, em conjunto com o parecer do Conselho Federal de Educação 45/72, foi amenizada com as novas “habilidades básicas” em um novo parecer, o 76/75, conceituando uma formação profissional genérica. E por fim, em 1982, a lei foi completamente revogada.

Em contrapartida, depois de fundado o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SNFMO) os encargos formativos para o mercado de trabalho foram retirados do MEC e atribuídos ao Ministério do Trabalho de 1974 a 1976, tendo o referido ministério domínio sobre o SENAI, SENAC e o PIPMO¹³.

Logo, permite-se afirmar que, apesar de firmada na Lei 5.692/71 e pelo parecer 45/72, a profissionalização nunca foi aplicada como prevista.

[...] apesar de profundamente reformulada, tal Lei deixou sequelas, como colocar na vala comum as boas e velhas escolas técnicas, ao lado de outras que não tinham condições para tal, o enfraquecimento da formação do magistério, transformado em mera habilitação de 2º grau e numa proliferação de *escolas técnicas* de baixíssimo nível e desempenho fraquíssimo, criando, assim, muitas ilusões, muitos problemas (SALM, 1986, p. 74-75).

¹³ São eles: Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO).

A política utilizada gerou um excesso nas escolas federais de caráter técnico, acrescentou problemas a escola pública (Ensino Médio) e, assim, possibilitou o fortalecimento das escolas privadas. Sobre o ensino ofertado nas escolas técnicas, verifica-se o mero cumprimento de formalidades, pois deveria se ocupar da mão de obra disponível na formação, estrutura defasada, falta de investimento. De tal modo, os cursos técnicos mais comuns eram: magistério, técnico em contabilidade, técnico em secretariado, técnico em eletrônica, técnico em auxiliar administrativo.

Houve um aumento nas matrículas de 2º grau entre 1972 a 1985, saindo de 1.330.251 para 3.165.577 matrículas. Se comparadas as matrículas do 2º grau com o 1º grau verifica-se a lacuna, pois ao passo o que o Ensino Primário alcançava índices de 20.762.741 o Ensino Médio atingia 2.946.657 estudantes. O que pode ser confirmado com a quantidade de estabelecimentos escolares, para o 1º grau havia 198 mil, enquanto para o médio tão somente 8 mil escolas (UNICAMP, 1987).

Outro ponto de destaque é o caráter das escolas. As escolas de 1º grau em 1982 contabilizavam 87% das matrículas e 95% das escolas eram vinculadas ao ensino público, no ensino de 2º grau as matrículas atingiam 60% e 50% das escolas eram públicas (FRANCO, 1988).

Há ainda que se constatar a distorção idade série, de acordo com a UNICAMP (1987) em 1982, metade da população na faixa etária entre 15 e 19 anos estava fora da escola. Assim, ao passo que se somavam números de matrículas a taxa de eficiência do ensino caía, pois os índices de evasão e reprovação estavam vinculados aos resultados.

A reforma do Ensino Médio, com sua tendência profissionalizante, não amenizou a desigualdade social ou mesmo equiparou. Ao contrário, o modelo implantado reforçou ainda mais a distância social e financeira da população de baixa renda para aqueles no topo da pirâmide social, pois eram estes que frequentavam o 2º grau em sua maioria em escolas particulares ou em escolas técnicas federais e teriam como consequência natural o acesso ao Ensino Superior.

Em suma, a vestimenta reformista outra vez se proclamou benfazeja, mas na prática não passou de uma perversidade, principalmente no Ensino Médio, retirando o caráter propedêutico, como preparatório às faculdades e aplicou um Ensino Técnico que, ao ser executado, já estava fracassado.

Como resultado as redes particulares de ensino se fortalecem e se instauraram no campo como os que preparavam para adentrar as universidades, surgiram os cursinhos – executando a abandonada prática propedêutica do Ensino Médio público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto ao longo dessa dissertação, se faz essencial a compreensão sobre as bases materiais que nortearam a educação ao longo da ditadura civil-militar de 1964, sobretudo para a análise dos direcionamentos adotados em defesa de uma educação que atendesse às demandas do capital.

Não há dúvida sobre o triste legado da ditadura que deixou marcas na educação contemporânea. Foi por meio da violência dos agentes do Estado e da intolerância com o pensamento divergente que a ditadura se fez cada vez mais repressiva. A naturalização das desigualdades sociais, o empobrecimento da formação de professores, a precarização das condições materiais das escolas e de trabalho dos professores são aspectos que não devem ser desprezados.

As reformas promovidas pelos governos militares assumiram o caráter de ajustamento dos educandos e futuros trabalhadores aos interesses do mercado, adequando os currículos com a proposta de preparação da mão de obra ao processo de expansão da economia, além de buscar inculcar a ideologia da obediência aos padrões do regime.

Deste modo, tanto a educação superior, quanto o Ensino Médio, foram adequadas à lógica mercadológica e se tornaram objetos de um processo privatista em que a "qualidade", muitas vezes duvidosa, era justificada pela possibilidade "pagar" pelo melhor ensino.

Podemos identificar esse processo no acesso à educação superior que mesmo ampliada, era pouco acessível aos filhos da classe trabalhadora. Os que por sua condição de classe não conseguiam acesso aos bancos da universidade restava as instituições de ensino privadas em busca de uma possível ascensão social.

Os cortes de verbas ocorridos ao longo do período, iniciadas com a Constituição de 1967, criaram uma série de obstáculos à expansão com qualidade da escola pública. Em outras palavras, a rede escolar pública foi sacrificada no altar do mercado. Dessa forma, o incentivo para a privatização do ensino se fortaleceu, sobretudo nos níveis médio e superior.

É importante termos clareza que o golpe de 1964 não iniciou o processo privatista, mas sem dúvida o acelerou. O grupo militar não era unânime ou mesmo monolítico, eles apresentavam, em sua base, discordâncias e contradições, porém não a ponto de romper a aliança. Pode-se trazer à tona a discussão entre dois grupos

dentro da cúpula militar, o grupo nominado como Moderados, Castelistas ou ainda Sorbonne e o outro grupo intitulado “linha dura”. Ambos se firmavam e uniam forças na luta contra o comunismo. Faz-se imprescindível a compreensão de que, mesmo com opiniões divergentes, as Forças Armadas se mantiveram como um corpo forte, o que leva a concluir que agiam, tal como um partido político.

A continuidade ou as rupturas da política militar configuram uma interpretação de duas vias: de um lado a sociedade política e civil, vista como base de sustento do regime e as forças de oposição; de outro lado, o conflito das variáveis internas das próprias Forças Armadas, bem como das classes dominantes.

Há de se compreender que o Estado brasileiro, durante o regime, tendendo à constante influência de atender ideais com as relações do capital, igualmente, incumbiu-se de pensar na escolarização, tal como Estado capitalista na produção de força de trabalho. Assim, a educação era entendida pelos próceres da ditadura como estratégica para a manutenção da ordem social e expansão das relações capitalistas no Brasil.

Exemplarmente, o que representa efetivamente que o capitalismo nos anos da ditadura brasileira se fortaleceu de modo excludente, com concentração de renda e explícita desigualdade entre o capital e o trabalho. Igualmente, o Estado estimulava a desigualdade e fazia com que os mais ricos fossem mais ricos e, do mesmo modo, os pobres se mantivessem pobres.

Assim, para compreender a necessidade de alavancar o mercado, a educação se fez estratégica, com um modelo educacional autoritário nos moldes desenvolvimentistas, tinha como foco o autoritarismo e as reformas institucionais, inclusive na educação básica e superior.

O simpósio realizado com fins burgueses em 1968, uma parceria entre o IPES/Guanabara e a PUC-RIO intitulado “A educação que nos convém” evidenciava a nova visão que deveria ser empregada na educação brasileira, uma prática vinculada ao cotidiano industrial e empresarial. Em outras palavras, a Universidade deveria atender às novas demandas de mercado e vetar as manifestações estudantis que estavam acontecendo dentro e fora do país.

O simpósio trazia a ideia de um ensino que firmasse o desenvolvimento econômico consolidado na reestruturação da mão de obra, que com determinada instrução seria vista como qualificada. Sendo o Ensino Médio o ponto forte dessa teoria, passando a ser fim em si mesmo e não transição para o Ensino Superior.

Atropelada, a LDB 4.024 de 1961 não teve chances de se manter frente à demanda produtiva que se impunha. O slogan “Desenvolvimento e Segurança” prenunciava o que viria, formação com baixos investimentos.

Os tecnocratas que desenhavam os rumos educacionais do país encontraram uma teoria que caberia corretamente em seus ideais, a Teoria do Capital Humano ou TCH. Assim, a escolarização era necessária para uma melhoria dentro do quadro social, ignorando as desigualdades, e colocava nos sujeitos as causas sobre sua posição social e seu possível fracasso.

A TCH era empregada como uma via de duas mãos, enquanto era justificada com um acréscimo no desenvolvimento econômico e melhorias sociais, na verdade, almejava trazer lucros ao capital e o trabalhador poderia ter ganhos com a mobilidade social. O interesse mercadológico na educação fora escancarado, quanto mais educação à massa populacional, melhor para o capital.

A demanda do capital humano era vinculada aos requisitos impostos a uma mão de obra efetivamente capaz de se encaixar nos padrões tecnológicos da produção capitalista. Logo, as formações, cursos e treinamentos, trariam mais produtividade ao trabalhador, vinculando a sua mão de obra barata à dependência econômica.

A TCH defendia que o subdesenvolvimento era premissa de países dependentes de mão de obra qualificada, característica de países recém-saídos do colonialismo. A TCH apregoava que a educação tivesse impulsos econômicos e que fosse de fato fértil ao trabalho, pois somente os investimentos em educação poderiam trazer as mudanças sociais que almejavam.

Apesar disso, a educação ditatorial carregada de uma função quase que salvífica ao desenvolvimento econômico, almejou uma formação incipiente de profissionais que dessem conta da demanda mercadológica que o país necessitava. A fórmula se alterava, formação técnica básica que resultaria em baixos salários, mas com desenvolvimento das empresas e lucro dos burgueses.

A seriedade ofertada pelos militares para educação é tangível quando compreendido que as Forças Armadas eram extensão do Estado, e naquele momento almejavam a renovação da burguesia. Entretanto, havia extensão enquanto domínio e poder, contudo, não possuía direção correta para hegemonia que tentava formar.

Para legitimar sua hegemonia pautada na força, slogans como “Brasil, ame-o ou deixe-o”, “Esse é um país que vai para frente”, passavam a impressão que tudo

estava indo bem, afinal, eram os anos do milagre econômico, fazendo a população se sentir segura economicamente. Obviamente, o milagre econômico, carecia de uma aproximação das ideais burgueses que se colocavam acima da classe trabalhadora. Nesse ínterim, a escolarização passou a ser um modo de formar mão de obra para o trabalho e, ainda, um exército de reserva.

O caminho encontrado para alterar a educação básica se iniciou em 1968, com a Reforma Universitária. O Ensino Superior foi reformado por meio de alianças concretizadas entre MEC e USAID, que já eram datados de 1964. O Relatório Atcon, trazia ideias importantes para o momento, como reprimir o movimento universitário, defendendo hierarquia e autoridade, e claro, justaposto sobre a TCH, dando grande enfoque em uma educação empresarial.

A modernização da educação superior era algo almejado há tempos. Podem ser citadas coalizões entre a UNE e o governo ditatorial: exclusão das cátedras, implantação de departamentos, currículo dividido entre básico e profissionalizante, atividades conexas de pesquisa, ensino e extensão.

A reforma trouxe muitas mudanças para as universidades, porém tentou se alinhar a interesses privatistas da educação, conforme Atcon, comissão Meira Mattos, e USAID, defendiam, além da privatização, a desmobilização dos estudantes.

Apesar de todas as forças oposicionistas e da mobilização, a reforma foi aprovada como defesa da salvação econômica do país e o alavancar da sociedade. O GTRU entregou um projeto de lei que não sofreu nenhuma alteração no Congresso.

Assim, A LDB 5.540/68 e o Decreto 464/69 aniquilavam qualquer possibilidade de movimento estudantil, pois todas as decisões eram tomadas pelo Executivo e defendidas pelo regime. As universidades tornaram-se campos de caçada a oposicionistas e transgressores do sistema.

Por sua vez, a alteração da LDB 5.692/71 modificava os currículos de 1º e 2º graus, projeto que já seguia os moldes reformistas de profissionalizar o ensino básico. Não havia possibilidade de recusa ou luta, pois todos os movimentos eram exterminados ou reprimidos pelas forças militares.

Os profissionais da educação aceitaram bem o projeto, pois fora produzido por um grupo de intelectuais civis conhecidos no momento. O ministro da educação afirmava que o projeto passaria sem problemas nenhum.

O interessante de destacar que a LDB de 1961 demorou quase treze anos para ser aprovada, já a LDB de 1971 fora aprovada em meses, tramitando em regime de urgência.

Nas letras da lei estavam expostas lutas antigas como a privatização e defesa de escolas privadas com incentivo de bolsas; havia também um retrocesso ao tornar o ensino religioso parte essencial do currículo como disciplina obrigatória. Visto que, naquele momento, não haveria mobilização social ou pressão popular para alteração de lei.

Em um contexto de luta armada, na qual a manutenção de um Estado democrático era mais importante, e as lideranças que compreendiam e formavam tal movimento, estavam ocupadas, muitas vezes na própria luta armada, em vez de reivindicar projetos educacionais ou culturais.

Com a aprovação sem nenhum questionamento, era implantada a LDB 5.692/71, que passava para oito anos o tempo de escolarização obrigatória, inserção do ensino profissionalizante, entre outros pontos.

O Brasil estava trabalhando para formar mão de obra eficiente para tornar-se um país que atendesse interesses internacionais. Ao tencionar a questão da alfabetização e escolaridade mínima, tratava-se de um domínio hegemônico construído através da educação. A população pobre estava afastada das escolas e da cultura letrada, estava de fato impedida de ter uma vida social e um trabalho digno. Em 1971, aproximadamente 30% das crianças de 7 a 14 anos não haviam frequentado os quadros escolares, a evasão e reprovação possuíam números alarmantes, de cada mil crianças que adentrassem a 1ª série em 1961, menos da metade (446) teriam sucesso escolar e chegariam a 2ª série. E, destas somente 56 conseguiriam uma vaga no Ensino Superior. Ou seja, a taxa de perdas alcançava seus 76% somente no 1º grau (PASSARINHO, 1985).

A educação aplicada não passava de uma questão numérica quantitativa da educação, tendo o Estado se mantido como o braço forte de repressão e exclusão social. Firmando ainda mais a pirâmide social, em que somente alcançava o Ensino Superior os privilegiados socialmente.

A qualidade de ensino sofreu muito com essa visão numérica caracterizada apenas por porte numérico de matrículas, com redução das jornadas escolares, e com o aumento dos turnos, a educação foi afetada diretamente, destacando-se que os

recursos estatais caíram dez pontos entre 1981 a 1985, os prédios escolares não eram ideais, professores em baixo número e com salário degradado.

De tal modo, a educação de 1º grau se referenciou como apenas as três primeiras séries da educação primária, e em 1984, constata-se que 60,6% da população economicamente ativa encontrava-se em um contexto de nunca ter estudado ou ter frequentado apenas três anos da escola.

A reforma educacional de 1971 trouxe ao centro do ensino a educação profissional. Questão que não tange única e somente aquele período, mas é foco de discussões, pois vincula ensino e trabalho. A visão utilitarista era a pauta da educacional do Ensino Médio tendo como referencial a Teoria do Capital Humano. O caráter de terminalidade do Ensino Médio seria nada mais que, após concluído o Ensino Médio, o estudante estaria habilitado a adentrar o mercado de trabalho.

Por conseguinte, a procura pelo Ensino Superior seria reduzida. Ou seja, o caráter empregado na reforma do Ensino Médio afetou diretamente a contenção de fluxo para as universidades. Não sendo suficiente, o ministro da educação reiterou sua tese excludente, dizendo que o ensino secundário era um corredor ao Ensino Superior, a escola primária não possuía apoio da comunidade e o ensino se limitava a quatro paredes da sala de aula. A base ideológica do ensino ditatorial esteve pautada na Doutrina de Segurança Nacional, Teoria do Capital Humano e no pensamento cristão conservador.

Quando estabelecida a nova Constituição, em 1988, os militares não se retiraram do cenário nacional, mas se mantiveram como fiadores ou garantidores do processo. Grifa-se os joguetes políticos moldados pelas estratégias militares na Constituição, garantindo em favor próprio regalias, privilégios o que se constata no parágrafo 142 da Constituição Federal: “As Forças Armadas [...] destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem” (BRASIL, 1988), isto é, sempre poderiam intervir no jogo político para cumprir o exposto em lei.

Na conjuntura atual, da qual compartilhamos todos os dias, as Forças Armadas tornam a figurar, como uma sombra nas instituições políticas. Conclamada a intervir no desenvolvimento da República, por diversos agentes não somente políticos, sendo gritado de modo intimista, ameaçador e fomentado por generais da ativa e da reserva. Reis (2008, p. 11) enuncia a dúvida “[...] se a sociedade brasileira estará ou não sujeita

a novas intervenções ‘salvadoras’ dos que se acostumaram a se identificar como ‘tutores’ da República”.

A eleição presidencial de 2018, na qual se elegeu o senhor Jair Bolsonaro, fez-se à custa de uma imagem salvadora das Forças Armadas, um apego ao passado (na óptica que lhes foi conveniente) colocando os anos de chumbo como necessários para o desenvolvimento econômico do país, para o combate do “exército vermelho”.

O assunto vem sendo elucidado por diversos pesquisadores nacionais e internacionais (brazilianistas) sobre corporações nacionais, como interferem na política, carreiras militares, suas disputas e contradições internas (REIS, 2008).

Em tempo presente, há uma intervenção na gestão das escolas públicas em diversos estados da federação brasileira, sendo eles: Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Tocantins, Ceará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Os meios de comunicação divulgam notícias e análises que afirmam que o modelo educacional gestado pelo Polícia Militar terá a função de resolver problemas como a violência, drogas e as demais dificuldades que envolvem as escolas públicas atualmente.

Vê-se nas escolas onde a presença militar já ocorre há um tempo, que não existe uma formação somente para adentrar os quadros militares, mas para que ao saírem das escolas estejam aptos a adentrar ao mercado de trabalho. O método utilizado nessas escolas é repassar um “saber fazer” dentro de sala de aula, a curto modo, trata-se do ensino tecnicista.

Isso posto, elucidar o tempo presente onde uma abordagem da militarização das escolas públicas do Paraná se torna fundamental ao realocar o fenômeno “militarizador” dentro de um panorama nacional. Desde as eleições de 2018, eclodiu uma polarização política em todo território nacional, focada em duas vias opostas: uma esquerda demonizada, tratada como ameaça vermelha e representante do comunismo e, uma direita violenta, com apegos aos valores morais conservadores, amor aos símbolos nacionais, alegação de que os “cidadãos de bem” andem armados, enaltecimento das Forças Armadas, amparo de decisões governamentais com base nos valores das Igrejas cristãs, entre outros. Vale ressaltar que sujeitos como Coronel Carlos Alberto Brilhante Ulstra (1932-2015), um dos principais torturadores da ditadura civil-militar do Brasil fora saudado como ídolo em camisetas, ignorando todas as atrocidades que ele produzira.

O slogan utilizado pelo candidato Jair Messias Bolsonaro “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” apresentou e ainda apresenta, ao cidadão comum a falsa sensação de um Brasil forte, no qual seu principal interesse será as demandas nacionais. Ao passo que retrata a predominância das tendências cristãs, não obstante, reforça o poder das Igrejas dentro das questões políticas nacionais.

O Brasil passou por momentos nos quais a Igreja Católica utilizou sua força nos meandros políticos, pode ser citada a “A Marcha da Família com Deus pela Liberdade” (1964), caracterizada como uma oposição messiânica ao comunismo, que carecia ser combatido e ameaçava os lares. As legislações que legitimaram o ensino religioso nas escolas¹⁴, entre tantas outras interferências que podem ser citadas. Contudo, na composição política atual, não pode ser abordada somente a Igreja Católica, mas sim, todas as Igrejas de cunho cristão, incluindo as Igrejas Evangélicas Pentecostais.

Nesse contexto nacional polarizado, situa-se o Estado do Paraná, governado nos últimos anos por políticos de direita com forte tendência neoliberal, desenvolvendo suas metas às custas de uma desvalorização crescente do magistério, seja por intermédio do arrocho salarial ou mesmo na imagem desgastada do professor.

A partir do debate aqui apresentado, não podemos deixar de mencionar o cenário atual que emerge no Estado do Paraná. Ainda sabendo que o recorte temporal não se dá nos dias do presente, seria inviável deixar de frisar que no Paraná começou a efetivar a tendência de militarizar suas escolas públicas no ano de 2020. Em um ritmo acelerado, disfarçado de um processo democrático, justificando que houve consulta pública à comunidade. De fato, existiu a consulta, mas foi realizada em passo acelerado, exatamente 24 horas após anunciado pelo governo do Paraná, impedindo qualquer possibilidade de discussão, ressaltando o fato de que a referida consulta ocorreu em meio a pandemia, com aulas presenciais suspensas. Foi proposto pela Secretaria Estadual de Educação e do Esporte (SEED) que 216 escolas fossem militarizadas, dessas houve legitimação por 186 comunidades. Além das legitimadas, mais 16 escolas solicitaram sua militarização.

No mês de janeiro de 2021, foram chamados os deputados estaduais para alterar as leis e decretos que amparam a criação das escolas militares, abrindo possibilidade de que mais unidades escolares sejam convertidas aos moldes militares.

¹⁴ Vide Lei 4.024/61 e Lei 7.692/71.

Buscar a interferência militar na história do Brasil, pode parecer passado, mas como essa intervenção nos trouxe ao contexto militarizador das escolas públicas é um novo modo de compreender a maquinação do exército não somente do Estado paranaense, mas em todo território nacional. Parece que o Brasil está revirando o mofo do passado e refazendo um processo histórico. Nesse sentido, podemos destacar os retrocessos que estão sendo vivenciados dentro da educação, onde já fora presenciado uma reforma dos Currículos que compõem a Base Nacional Curricular Comum de 1º grau, de modo imperativo e categórico, na qual as contribuições realizadas pelos educadores não foram consideradas. E para 2021, o Brasil prepara uma Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio revivendo um tecnicismo ou “saber fazer” para sair do Ensino Médio apto a um mercado de trabalho ou apenas compondo um exército de reserva.

No caso do Paraná, especificamente, podemos ressaltar o que vem ocorrendo que reforça esse retrocesso. Entre os fatos estão o congelamento dos salários dos profissionais da educação defasados desde 2017; redução da carga horária das disciplinas que compõem as humanidades (sociologia e filosofia) para um acréscimo de aulas de matemática, língua portuguesa e educação financeira.

Olhar para o passado é demasiadamente importante para compreender o presente e o futuro. Não que a atualidade repita exatamente os caminhos do passado. Mas o passado é professor ao ensinar os caminhos que foram já percorridos e seus resultados, para que no futuro novos rumos se cumpram. Apesar disso, as forças que maquinavam o passado, por muito, permanecem aí, com outros nomes ou classificações. Por tal motivo conhecer a história se faz cada vez mais imperioso.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá do Mec-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BOLETINS MENSAIS DO IPES. Rio de Janeiro: **IPES**, 1968. 107p. Disponível em: http://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/Pesquisa_Livre_Painel_Resultado.asp?v_CodReferencia_id=1187456&v_aba=1. Acesso em: 10 out. 2020.

BORGES, Vavy Pacheco. Anos trinta e política: história e historiografia. In: FREITAS, Marcos Cézar de. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 21 mar de 2021.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento do Brasil realizado em 1 de setembro de 1920**. Rio de Janeiro: Typ. da Estatística, 1922. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6383.pdf> Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional N°18 de 1 de dezembro de 1965. **Reforma do Sistema Tributário**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc18-65.htm#:~:text=1%C2%BA%20O%20sistema%20tribut%C3%A1rio%20nacional,leis%20federal%2C%20estadual%20ou%20municipal Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. LEI 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 01 mar. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional N°1 de 17 de outubro de 1969a. **Edita texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm Acesso em: 01 de mar. de 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969b. **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**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL, Biblioteca da Presidência da República. **Discurso de Getúlio Vargas pronunciado dia 1/05/1951**. Disponível em:

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1951/07.pdf/view> Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL, Biblioteca da Presidência da República. **Galeria dos Ex-Presidentes**. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes> Acesso em: 21 mar. 2021.

CAMPOS, Renata Azevedo. As políticas públicas educacionais da ditadura empresarial-militar brasileira no bojo das disputas entre frações burguesas pelos rumos da educação. **Trabalho Necessário** – Ano 15, n. 28, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/9641/6762>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CAMPOS, Francisco. **Carta de Francisco Campos a Getúlio Vargas** (manuscrita) data de 18/04/1931. In: GUIMARÃES, M. L. L. S. (org.) at alii. A revolução de 30; textos e documentos. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982.

CAMPOS, Roberto. **Ensaio Contra a Maré**. 2a. ed., Rio de Janeiro: APEC, 1968.

_____. **Educação e desenvolvimento econômico**. In: IPES. A educação que nos convém. Rio de Janeiro, APEC, 1969.

COMBLIN, Joseph. **A ideologia da Segurança Nacional**: o poder militar na América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CUNHA, Luiz Antonio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

_____. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do Ensino Superior. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

D'AVILLA, F. B. **Objetos e métodos da educação brasileira**. In: IPES. A educação que nos convém. Rio de Janeiro, APEC, 1969.

DELFIM NETTO, Antônio; PASTORE, Affonso Celso; CIPOLLARI, Pedro; CARVALHO, Eduardo Pereira. **Alguns Aspectos da Inflação Brasileira**. São Paulo: ANPES, 1965.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 12 ed. São Paulo. Editora Universidade De São Paulo. 2006.

FERNANDES, Ananda Simões. A reformulação da Doutrina de Segurança Nacional pela Escola Superior de Guerra no Brasil: a geopolítica de Golbery do Couto e Silva. **Antíteses**, vol. 2, n. 4, jul.-dez. de 2009, pp. 831-856. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acessado em: 23 jul. 2020.

FERNANDES, Florestan, **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5 ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Jorge. **Os conceitos e seus lugares: trabalhismo, nacional-estatismo e populismo**. In: BASTOS; FONSECA (orgs.). A era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. São Paulo: Editora Unesp, 2012

FOLHA DE SÃO PAULO. **Educação caminha para o sucateamento**. 10.10.1989:B-3.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. **Vargas: o capitalismo em construção**. Editora Brasiliense. São Paulo, 1989.

FRANCO, Maria Laura P Barbosa. **Avaliação e redefinição da política de ensino de 2º grau**. Cadernos CEDES. 20:26-35, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GOMES, Ângela de Castro. **Autoritarismo e corporativismo no Brasil: o legado de Vargas**. In: BASTOS; FONSECA (orgs.). A era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

LEFF, Nathaniel. **Economic Policy – Making and development in Brazil, 1947-1964**. Nova York: John Wiley & Sons, 1968.

MARX, K. e ENGELS, F. - **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846**, São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política (vols. 1 e 2)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo, EPU, 1987.

MYAMOTO, Shiguenoli; GONÇALVES, Williams da Silva. **Militares, diplomatas e política externa no Brasil pós-64**. In: ALBUQUERQUE, José A. G. (org.) Sessenta anos de política externa brasileira (1930-1990): prioridades, atores e políticas. São Paulo, Annablume, 2000.

MORAES, João Quaratim de. **O argumento da Força**. In: OLIVEIRA; Eliézer R. de. As Forças Armadas no Brasil. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987.

NASCIMENTO E SILVA, L. G. **Fundamentos para uma política educacional brasileira**. IN: IPES. A educação que nos convém. Rio de Janeiro, APEC, 1969.

NÓBREGA DA CUNHA, Carlos Alberto. **Revolução e a educação**. Rio de Janeiro: Oficinas Graphics do Diário de Notícias, 1932 (Texto integral reeditado em 2003 pelas editoras Plano, de Brasília, e Autores Associados, de Campinas, com a atualização ortográfica e apresentação de Marlos Bessa Mendes da Rocha).

OFFE, Claus. Sistema Educacional, sistema ocupacional e política da educação. Trad. Vanilda Paiva, 1990, mimeo. **Revista Educação & Sociedade**. São Paulo (35): 9-56, abr. 1990.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**: Desafios contemporâneos. Petrópolis, Rj: Vozes, 1997.

PASSARINHO, Jarbas. **Painel: Validação da Lei 5.692/71** – Exposição. In: Câmara dos Deputados – Comissão de Educação e Cultura. Educação: doze anos depois. Brasília, Câmara dos Deputados, 1985.

PADRÓS, Enrique Serrra. **Como el Uruguay no hay... Terror de Estado e Segurança Nacional**. Uruguai (1968-1985): do Pachecato à ditadura civil-militar. Tese (Doutorado em História). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Getúlio Vargas: o estadista, a nação e a democracia**. In: BASTOS; FONSECA (orgs.). A era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PERIOTTO, Marcília R. A imprensa brasileira nos oitocentos e a história da educação: Hipólito da Costa e o Correio Braziliense. **Periódico de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. (Série-estudos). Campo Grande, MS, n. 36, p. 237-252, jul./dez. 2013.

REFORMA Universitária: relatório do Grupo de Trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, df, v. 50, n. 111, p. 119-175, jul./set. 1968.

REIS, Daniel Aarão. **Apresentação**. In: Militares e política no Brasil. RODRIGUES, BARBOSA (orgs) – 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ROUQUIÉ, Alain (coord.). **Os partidos militares no Brasil**. São Paulo, Record, 1980.

SALM, Cláudio. **Escola e formação profissional**. In FISCHMANN, R. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 542-557, maio/ago., 2007

SANTOS, T. de A. **Vinculação da Universidade e da empresa**. In: IPES. A educação que nos convém. Rio de Janeiro, APEC, 1969.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e justiça**; a política social na ordem brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro, Campus, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Breves considerações sobre fontes para a história da educação**. In: LOMBARDI, J. C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Org). Fontes, História e Historiografia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2006a.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2006b.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2019.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, edição n. 2, 2006.

SINGER, Paul. **Repartição da renda**: pobres e ricos sobre o regime militar. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986.

_____. **O significado do conflito distributivo no golpe de 64**. In: TOLEDO, C. de N. (org.) 1964: visões críticas do golpe: Democracia e reformas no populismo. Campinas, São Paulo, Editora da UNICAMP, 1997.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil de Getúlio Vargas a Castelo Branco, 1930-1964**. Apresentação de Francisco de Assis; tradução coordenada por Ismênia Tunes Dantas. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

THE WORLD BANK. **Brazil Issues in Secondary Education**, aug. 18, 1989.

UNICAMP. Instituto de Economia. Núcleo de Estudos e Políticas Públicas. **Brasil, 1985: Relatório sobre a situação social do país**. Campinas, 1987, vol II.

VÉRAS, Marina P. B.; BONDUKI, Nabil G. **Política habitacional e a luta pelo direito à habitação**. In: COVRE, Maria de L. A cidadania que não temos. São Paulo, Brasiliense, 1986.

ANEXO I

PRESIDENTES DO BRASIL DE 1926 A 1985

Presidente	Início do Mandato	Fim do Mandato	Partido Político
Washington Luís	1926	1930	Partido Republicano Paulista (PRP)
Getúlio Vargas	1930	1945	Aliança Liberal (AL)
José Linhares	1945	1946	Nenhum
Eurico Gaspar Dutra	1946	1951	Partido Social Democrático (PSD)
Getúlio Vargas	1951	1954	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)
Café Filho	1954	1955	Partido Social Progressista (PSP)
Carlos Luz	1955	1955	Partido Social Democrático (PSD)
Nereu Ramos	1955	1956	Partido Social Democrático (PSD)
Juscelino Kubitschek	1956	1961	Partido Social Democrático (PSD)
Jânio Quadros	1961	1961	Partido Trabalhista Nacional (PTN)
Ranieri Mazzilli	1961	1961	Partido Social Democrático (PSD)
João Goulart	1961	1964	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)
Ranieri Mazzilli	1964	1964	Partido Social Democrático (PSD)
Humberto Castelo Branco	1964	1967	Aliança Renovadora Nacional (ARENA)
Artur da Costa e Silva	1967	1969	Aliança Renovadora Nacional (ARENA)
Aurélio de Lira Tavares Augusto Rademaker Márcio de Sousa Melo	1969	1969	Nenhum
Emílio Garrastazu Médici	1969	1974	Aliança Renovadora Nacional (ARENA)
Ernesto Geisel	1974	1979	Aliança Renovadora Nacional (ARENA)
João Figueiredo	1979	1985	Partido Democrático Social (PDS)

FONTE: Biblioteca presidencial. Disponível em:
<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes>