

ESTADO, EDUCAÇÃO E TECNOCRACIA NA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Flávio Reis dos Santos¹

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Luiz Bezerra Neto²

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

RESUMO

O objetivo das breves considerações que efetuamos neste trabalho encontra-se na análise da ordem econômica burguesa com a perspectiva de compreender a sua atuação na utilização do Estado em defesa e na imposição de seus interesses à sociedade brasileira e na apropriação do campo educacional como instrumento de difusão e reprodução de sua ideologia por meio da formulação e implementação de políticas públicas com vistas à obtenção de hegemonia, a partir do golpe de 1964 e da instituição do Regime de Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Palavras-chave: Burguesia, Capitalismo, Estado, Educação, Regime Civil-Militar.

STATE AND EDUCATION IN BRAZILIAN THE CIVILIAN-MILITARY MAN DICTATORSHIP

ABSTRACT

The objective of the brief considerations that we effect in this work meets in the analysis of the bourgeois economic order with the perspective to understand its performance in the use of the State in defense and the imposition of its interests to the Brazilian society and in the appropriation of the educational field as instrument of diffusion and reproduction of its ideology by means of the formularization and implementation of public politics with sights the attainment of hegemony, from the blow of 1964 and of the institution of the Regimen of Civilian-Military man Dictatorship in Brazil.

Keywords: Bourgeoisie, Capitalism, State, Education, Military-Civil Regimen.

Introdução

O trabalhador só é trabalhador enquanto existe como capital para si mesmo, e só existe como capital quando há trabalho para ele. Portanto, o homem só existe para o capitalismo enquanto trabalhador na plenitude do exercício de suas atividades produtivas (MARX, 2007, p. 1).

Enganam-se os incrédulos e opositores do materialismo histórico quando indagam sobre a extinção e inviabilidade da aplicação dos fundamentos marxistas à compreensão da dinâmica da sociedade capitalista. Ressaltamos que um dos maiores legados de Marx

encontra-se na discussão e escancaramento da ordem burguesa como objeto de análise das relações existentes na sociedade a partir das relações econômicas e do movimento do capitalismo e continuamos insistindo que esse é o ponto de partida para a análise da sociedade e para a compreensão de sua história e historicidade.

Em contraposição às alegações dos defensores da burguesia capitalista e de seus signatários de que o marxismo se extinguiu no momento em que ruíram os regimes socialistas do Leste europeu no final do século passado, reiteramos que o marxismo, em sua essência e no conjunto de seus fundamentos sobre economia, política, sociedade e na teia das suas relações, permanece vivo e atual, pois, o fracasso e/ou a derrocada desses regimes foi superado pelo próprio contexto histórico de suas realidades.

O materialismo histórico nos proporciona o “entendimento de que uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado” (SAVIANI, 1991, p. 10-14). Ora, o capitalismo permanece como o sistema econômico hegemônico na atualidade e, portanto, o marxismo continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para que possamos compreender a realidade histórica de nosso tempo.

Desde o estabelecimento do capitalismo como sistema econômico hegemônico na sociedade mundial, que possuiu por marco histórico o advento da Revolução Industrial Inglesa, que a classe dominante (burguesia) tem procurado se utilizar do Estado enquanto instrumento na defesa de seus interesses, dentre os quais, citamos a manipulação do campo educacional para a sua subserviência. Com vistas ao atendimento desses interesses, no contexto do acelerado desenvolvimento industrial inglês do século XIX, o Estado em parceria com os teóricos do liberalismo econômico elaboraram toda uma legislação para garantir à burguesia as condições necessárias à implantação e expansão da institucionalização escolar no intuito de assegurar a legitimação de sua ideologia e a reprodução das desigualdades econômicas e sociais. Em outras palavras, a legislação fabril inglesa foi resultado da própria necessidade em garantir a formação de mão-de-obra necessária à manutenção e expansão do capitalismo industrial, amplamente utilizada e burlada pela burguesia em proveito próprio.

Para Marx, a legislação fabril inglesa, evidenciou, de maneira contundente, como o sistema de produção capitalista, de acordo com sua natureza, exclui qualquer melhoria racional que ultrapasse as determinações estabelecidas e/ou impostas pela classe dominante. Contudo, devemos considerá-la – a legislação fabril – sob a lente de que não deixou de significar um avanço no que concerne à educação do proletariado, uma vez que:

[...] as suas disposições fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Os pais não podiam mandar seus filhos com menos de 14 anos para as fábricas subordinadas a essa lei, sem colocá-los ao mesmo tempo na escola primária. O fabricante era responsável pela observância da lei. O ensino às crianças empregadas nas fábricas era obrigatório e uma das condições para o trabalho (MARX, 1980, p. 552-553).

Este breve recorte nos possibilita compreender que a ação do Estado se caracteriza pela formulação e aplicação das leis, ou seja, a sua atuação se realiza por meio de instrumentos e mecanismos de regulação jurídica que regem as relações da sociedade civil. Esses instrumentos e mecanismos devem ser entendidos no princípio das relações materiais da vida em sociedade, possuidora de uma base econômica concreta, composta pelas relações de produção, nas quais e pelas quais os homens empregam a sua força de trabalho e desenvolvem o processo de produção da vida material. O conjunto ou a “totalidade destas

relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social” (MARX, 1982, p. 2).

A concepção de Estado que empregamos neste estudo é orientada por seus aspectos estruturais, devendo ser compreendida também no âmbito de suas conjunturas, ou seja, a apreensão do fenômeno estatal engloba a sociedade política – Estado – em sentido estrito e a sociedade civil enquanto esfera, constituída por organizações privadas, caracterizadas por uma materialidade própria e local, na qual, a burguesia procura impor a sua ideologia na busca pela obtenção de hegemonia. Nas palavras de Karl Marx, o Estado se configurou enquanto um aparato a serviço da classe dominante e a educação, por sua vez, dada à sua importância no processo de desenvolvimento do sistema capitalista e na salvaguarda da manutenção e reprodução das desigualdades, se constitui enquanto:

[...] um instrumento de dominação ideológica, um meio para que a burguesia se consolidasse como classe hegemônica e, nessa condição, exercesse o poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante (MARX, 1982, p. 15).

O modo capitalista de produção, por excelência, transforma continuamente o processo produtivo, alterando as relações de produção em seu interior, inova e revoluciona constantemente a divisão do trabalho no interior da sociedade e lança as massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro. A imposição destas condições, com bases assentadas nas transformações das técnicas produtivas provoca, por sua vez, “transformações nas funções dos trabalhadores, exigindo-lhes maior fluidez e maior mobilidade no desempenho de tais funções em todos os sentidos”, isto é, a necessidade constante de formação profissional (MARX, 1982, p. 557-559).

A tarefa e a responsabilidade em promover e garantir a ampliação constante do aparato escolar tem sido colocadas ao Estado pela burguesia capitalista sob o pressuposto de que a “educação se constitui uma necessidade social e um direito de todos os cidadãos e com isso se delineou o desenvolvimento e a consolidação de um aparato escolar de dependência estatal” (LOMBARDI, 2008, p. 15). Entretanto, a educação preconizada pela burguesia foi extremamente cuidadosa ao garantir a sua manutenção hegemônica, operando a divisão dos homens em dois campos:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio de fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 7).

Ao definir e estabelecer esta separação, a burguesia assegurou, historicamente, a dualidade educacional: escola rica e de boa qualidade para as elites; escola pobre destinada à formação profissional e, geralmente de baixa qualidade para a classe proletária.

Efetuada essas breves considerações, partimos da hipótese de que o Estado brasileiro à medida que é utilizado pela burguesia e se utiliza do campo educacional, por meio de políticas públicas, como instrumento para a obtenção de hegemonia, negligencia uma de suas principais funções – que lhe foi delegada pelos capitalistas burgueses –, que é assegurar a formação escolar da força de trabalho potencial ou ativa para satisfazer as necessidades do mercado.

O objetivo deste estudo localiza-se na análise da ordem econômica burguesa como possibilidade de compreensão de sua atuação tanto na utilização do Estado em defesa e na imposição de seus interesses à sociedade brasileira quanto na apropriação do campo educacional como instrumento de difusão e reprodução de sua ideologia por meio da implantação de políticas públicas, a partir do golpe de 1964 e da instituição da Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Entendemos aqui, a política educacional do Estado como o conjunto de medidas tomadas pela sociedade política que dizem respeito ao aparelho de ensino visando a reprodução da força de trabalho e dos intelectuais à regulação dos requisitos educacionais e à inculcação da ideologia dominante. A política educacional deve ser apreendida, portanto, como uma forma de intervenção do Estado visando garantir a “dominação política existente, assegurando a manutenção do processo de acumulação do capital e afastando possíveis focos de tensão e de conflito para a obtenção da hegemonia” (GERMANO, 2005, p. 32).

Neste sentido, precisamos tomar por referência, a dinâmica fundamental do movimento do Estado na sociedade capitalista – a luta de classes e a exploração do homem pelo homem – para que possamos compreender suas funções de legitimação, de coerção e da economia a serviço da classe dominante (burguesia) na defesa da acumulação do capital nas mãos de uma elite que controla os aparelhos de Estado. A tarefa em regular o processo de reprodução do capital é corporificada pelo Estado que desempenha por um lado, o papel de “estabelecer as condições gerais de produção e reprodução do capital ao investir em infra-estrutura e em qualificação da força de trabalho”, preenchendo as lacunas existentes na sociedade, essenciais à existência e manutenção do modo capitalista de produção e às quais o capital privado não apresenta grande interesse de investimento em razão de sua lenta e baixa lucratividade; por outro, exige uma “profunda politização dos mecanismos de legislação e ajustes entre o Estado e a própria pluralidade de capitais” (GERMANO, 2005, p. 70-71).

A Instauração da Ditadura Civil-Militar (1964-1985)

Os primeiros anos da década de 1960 marcaram a sociedade brasileira, de um lado, por uma severa e aguda crise política, caracterizada pela incapacidade do Estado em garantir a seletividade e reprodução da dominação política burguesa sobre a sociedade em sua estrutura institucional, de outro lado, por uma crise econômica, consignada à redução dos índices de investimentos e de entrada de capital externo, queda das taxas de lucro e galopante crescimento inflacionário, prejudicando os anseios burgueses no processo de acumulação do capital. Ressaltamos ainda, a eclosão de várias manifestações populares em defesa de reformas estruturais na sociedade brasileira, o que acirrou a correlação de forças, intensificando as tensões entre a luta de classes, isto é, o conflito capital e trabalho, contribuindo para o agravamento da crise política do Estado. No campo externo, a Revolução Cubana (1959) e o fracasso militar norte-americano expresso pela tentativa frustrada de invasão à Baía dos Porcos (1961) com o objetivo de derrubar o Governo de Fidel Castro, afetaram o poder e o prestígio dos Estados Unidos de forma significativa, conduzindo-os à edificação de uma política de combate ao comunismo no continente americano e em várias regiões do planeta.

A burguesia que se aliara a Getúlio Vargas e seus seguidores para derrubar a República Oligárquica (Paulistas e Mineiros) em 1930 e no auxílio a instauração do Estado Novo em 1937 e dos Governos Populistas em 1946, se estabelecendo enquanto classe hegemônica na sociedade brasileira, agora via seus interesses e privilégios em perigo

diante do contexto histórico desenhado no quadro acima. Portanto, era preciso efetuar novas alianças para a sua manutenção no poder e salvaguardar o processo de acumulação capitalista. O golpe de 1964 representou a aliança entre a burguesia industrial e financeira (nacional e internacional), o capital mercantil, latifundiários, intelectuais tecnocratas e militares. As crises política e econômica unidas ao “medo comunista” forneceram às Forças Armadas, respaldadas pela articulação dos estratos da classe dominante, as razões para intervir na crise hegemônica do Estado brasileiro implementado em 1946 nos moldes liberais, agora, ineficiente e incapaz de garantir as relações essenciais de dominação capitalista. A justificativa utilizada pelos militares com vistas a dar legalidade ao golpe foi orientada pelo discurso da necessidade de combate ao comunismo, a preservação dos princípios democráticos e a urgência de promover o desenvolvimento capitalista para a construção do Brasil enquanto Grande Potência Mundial.

Contudo, o pressuposto da manutenção da ordem democrática existiu apenas no campo discursivo, na prática, os militares implantaram de forma gradual e impositiva uma ditadura militar, “cujo suporte doutrinário foi a Ideologia de Segurança Nacional, cunhada na Escola Superior de Guerra (ESG), influenciada pelos valores e interesses norte-americanos”, garantindo a manutenção da dominação burguesa e aprofundando as desigualdades sociais (GERMANO, 2005, p. 54).

A ação intervencionista dos militares foi realizada em conformidade com a especificidade do contexto histórico das diversas formações sociais reais e concretas, isto é, foi decorrente da crise política, da própria incapacidade do Estado Populista em satisfazer os anseios burgueses e da aliança firmada com os Estados Unidos, embasado no pseudo combate aos comunistas. Neste contexto, o Estado brasileiro a partir de 1964, desempenhou papel fundamental enquanto interventor também, no campo econômico, garantindo à burguesia a defesa dos seus interesses, na medida em que decorreu:

[...] não somente de uma exigência posta pelo patamar de acumulação de capital alcançado no país, mas também de uma notável politização dos investimentos estatais [...] Em linhas gerais, a intervenção do Estado Brasileiro na economia abrangeu: gestão da força de trabalho, aumento da sua capacidade extrativa ou de exação tributária, dispêndio de vultosos investimentos em infra-estrutura e na indústria pesada, concessão de créditos, subsídios fiscais e favores a grupos empresariais que redundaram no endividamento interno e externo [...] Do ponto de vista da gestão da força de trabalho, tal intervenção compreendeu a regulação do preço da força de trabalho, a disciplina do trabalho e a insegurança no emprego (GERMANO, 2005, p. 72).

Os articuladores do Golpe – militares das três forças armadas, burguesia industrial e financeira, latifundiários e tecnocratas – utilizaram, largamente, instrumentos e mecanismos jurídicos coercitivos para garantir a sua legalidade e legitimidade na condução política e econômica do país, mediante a edição de Atos Institucionais para executar o projeto de modernização e desenvolvimento da economia brasileira, a saber:

- Ato Institucional n.1 (AI-1): editado em 9 de abril de 1964 com 11 artigos, garantia ao governo civil-militar o direito de alterar a constituição, cassar mandatos legislativos, restringir e suspender direitos políticos de todo e qualquer cidadão;

- Ato Institucional n. 2 (AI-2): editado em 27 de outubro de 1965 com 33 artigos. Dentre outras determinações, o AI-2, instituiu a eleição indireta para a presidência da república, dissolveu todos os partidos políticos – criou a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) –, aprofundou os processos punitivos aqueles considerados adversários do regime e garantia amplos poderes ao

presidente da república, como baixar decretos-lei e demais atos complementares relacionados a assuntos de preservação da segurança nacional;

- Ato Institucional n. 3 (AI-3): editado em 5 de fevereiro de 1966, estabeleceu eleições indiretas para os governos de Estado que teriam dentre outras funções a tarefa de indicar (nomear) os prefeitos das capitais;

- Ato Institucional n. 4 (AI-4): editado em 7 de dezembro de 1966, convocando o Congresso Nacional para efetuar a votação e promulgação da Nova Constituição (1967), revogando em definitivo a Constituição de 1946;

- Ato Institucional n. 5 (AI-5): editado em 13 de dezembro de 1968. O AI-5 se caracterizou, historicamente por sua natureza extremamente repressora. Proibiu toda e qualquer manifestação política popular e ampliou os poderes do presidente da república, como o direito de intervir nos Estados e Municípios sem as limitações previstas na Constituição, confisco de bens privados e recrudescimento à censura.

Mais 12 Atos Institucionais foram editados, caracterizando o autoritarismo e a repressão contidos nos governos da Ditadura Civil-Militar sob a justificativa de promover o desenvolvimento econômico do país no contexto do capitalismo mundial.

As Reformas Educacionais do Regime

Para se estabelecer hegemonicamente e desempenhar o seu papel a serviço da burguesia, os militares contaram com a colaboração significativa de intelectuais civis, provenientes de várias universidades brasileiras, dentre os quais, destacamos os Ministros da Justiça nos “Anos de Chumbo” (1968-1974), os ex-reitores da Universidade de São Paulo (USP), Gama e Silva e Alfredo Buzaid; os dois primeiros interventores da Universidade de Brasília Zeferino Vaz e Laerte Carvalho; na pasta da Fazenda, o economista Antonio Delfin Netto, também oriundos da USP. Da Universidade Federal do Paraná para o Ministério da Educação seu ex-reitor Flávio Suplicy de Lacerda; a Universidade Federal do Rio de Janeiro marcou presença com dois Ministros da Educação: Raymundo Muniz de Aragão e Eduardo Portella; e, Mário Henrique Simonsen, da Fundação Getúlio Vargas, que ocupou o Ministério da Fazenda nos Governos Geisel e Figueiredo, entre outros tantos.

Reiteramos que o Estado Ditatorial procurou implementar as reformas educacionais e promover o processo de modernização capitalista brasileiro, suprimindo as liberdades democráticas individuais e coletivas, mediante a imposição dos Atos Institucionais, com vistas a preparar o campo para a construção de uma sociedade urbano-industrial, pautada na racionalidade técnica. Segundo Ferreira Jr. & Bittar (2008), os governos militares levaram a cabo um movimento político de duplo sentido à medida que:

[...] propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do capitalismo mundial, pautada pela racionalidade técnica: no lugar de políticos os tecnocratas; prosclênio da política nacional, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho a prevalência do arrocho salarial; na lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição de renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão mantidos pelas Forças Armadas (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 335).

O princípio da racionalidade técnica foi amplamente utilizado pelos militares enquanto instrumento político válido para a consolidação da revolução burguesa que havia se iniciado depois de 1930, ou seja, no lugar dos políticos foram colocados os tecnocratas à frente e na condução das políticas sociais, no âmbito do trabalho prevaleceu o arrocho

salarial, obedecendo à lógica do crescimento econômico, garantindo a ausência de distribuição de renda equitativa. E para reprimir as pressões oposicionistas que reivindicavam o retorno ao Estado de direito democrático, os militares estruturaram um aparelho sistêmico repressivo para evitar qualquer manifestação popular e garantir a “execução de seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 334-335).

Imbuído do pressuposto de colocar o Brasil nos trilhos do desenvolvimento o Regime Civil-Militar tomou por referência as estratégias hegemônicas recomendadas pelo Fórum “A Educação que nos convém” promovido pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) tendo em vista a antecipação ao aprofundamento das manifestações de reivindicação social sob o pretexto de proporcionar uma maior igualdade de oportunidades num contexto de expansão econômica e demasiada concentração de renda.

Nas palavras de Germano (2005) o interesse e a preocupação dos militares com o campo educacional no Brasil se manifestaram, primeiramente, por meio:

[...] da repressão a professores e alunos “indesejáveis” ao Regime através do controle político e ideológico do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política, para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação. A atuação do Estado na área da educação revestiu-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural (Ibid., p. 105).

Nos anos subseqüentes ao Golpe, uma verdadeira odisséia repressiva e punitiva atingiu a sociedade brasileira em profundidade, e, em especial, o campo da educação, uma vez que, diversas universidades foram alvos da intervenção militar – Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Minas Gerais, dentre outras¹ –, todos os movimentos estudantis e populares foram suprimidos ou mutilados e vários de seus membros foram presos ou cassados.

O Estado Militar, desempenhou o seu papel em suas dimensões repressoras e punitivas, ao mesmo tempo em que obedeceu a uma lógica administrativa dúbia, na profundidade de sua legitimação e na obtenção da hegemonia burguesa, promovendo o discurso de atendimento às reivindicações da sociedade relacionadas à educação, com vistas a acalmar os ânimos e as tensões sociais, bem como, procurou cumprir com os acordos externos firmados com a United States Agency Development (USAID)² para a assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. As preocupações dos técnicos desta instituição centravam-se em garantir a adequação do sistema de ensino brasileiro aos desígnios da economia internacional, em especial, das grandes corporações norte-americanas.

Em 1967 o Governo Militar constituiu uma comissão para analisar os problemas da educação brasileira com o objetivo de sugerir mudanças no sistema educacional. A

¹ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) foi invadida por duas vezes: em 1964, resultando na depredação de máquinas equipamentos pelas forças militares; em 1968, por paramilitares de direita. A violência foi tamanha que resultou na morte de um estudante e na destruição parcial do prédio da Faculdade.

² Dentre os técnicos norte-americanos que se envolveram no processo da reforma educacional brasileira destacamos Rudolph Acton que defendia as teses de disciplinamento da vida acadêmica, racionalização da universidade (estrutura empresarial) e privatização do ensino – Relatório Acton – 1966 (SKIDMORE, 1988).

comissão foi presidida pelo general de brigada Carlo de Meira Matos e possuía mais quatro integrantes: o coronel-aviador Waldir de Vasconcelos, secretário geral do Conselho de Segurança Nacional, o promotor de justiça Affonso Carlos Agapito da Veiga e dois professores: Jorge Boaventura de Souza e Hélio de Souza Gomes. Segundo a análise da comissão era preciso proporcionar algo concreto aos estudantes e professores e a parcelas das camadas médias, com vistas a promover a definitiva desmobilização dos estudantes. O Relatório da Comissão Meira Matos trazia os seguintes apontamentos:

[...] enfatizava a necessidade de restaurar a autoridade, no âmbito escolar. Para isso, propunha uma mudança no processo de escolha dos dirigentes universitários, excluindo a participação dos seus próprios pares e centralizando o poder de decisão nas mãos do Presidente da República. Com isso seriam mantidos os princípios de fidelidade e responsabilidade diretamente vinculados à autoridade máxima do país [...] proclamava a necessidade de expandir o ensino, e ao mesmo tempo, de conter despesas [...] só por utopia ou má fé se pode defender, num país de economia fraca como o Brasil, a gratuidade do ensino em todos os graus. Desse modo o princípio de igualdade de oportunidade só será válido quando aquele que puder pagar o ensino o fizer (BRASIL, RELATÓRIO MEIRA MATOS, 1968).

É evidente o incentivo à expansão do ensino privado, cabendo ao proletariado pagar para a obtenção de um diploma – em geral de 2ª categoria – e sustentar os grupos empresariais privados que atuam no campo educacional.

A cúpula do Regime Civil-Militar determinou ao Conselho Federal de Educação a elaboração de um anteprojeto de lei para realizar a reforma educacional brasileira. Foi constituída e nomeada uma comissão que por seu trabalho resultou nos Decretos-Lei n. 53/66 e n. 252/67, e depois, na Lei n. 5.540/68 (Fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior – Reforma Universitária de 1968), composta pelos conselheiros federais Clóvis Salgado, Dumerval Trigueiro, Valnir Chagas, Newton Sucupira e Rubens Maciel.

A Reforma Universitária absorveu várias experiências acumuladas no interior das instituições educacionais nacionais, em especial, aquelas advindas da Universidade de Brasília, da qual foram assimilados os seguintes aspectos: vestibular classificatório, admissão de estudantes especiais em diversos cursos sem a exigência de escolaridade formal, sistema de créditos, período letivo semestral; programas de mestrado e doutorado. Na carreira docente os postos de Professor Assistente, Professor Associado e Professor Titular, com regimes de trabalho que compreendiam dedicação total, meia jornada e dedicação parcial. Por outro lado, expressou a tentativa do Regime em inviabilizar um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e tentar despolitizar o espaço acadêmico em conformidade com a Ideologia de Segurança Nacional.

Neste sentido, Germano (2005, p. 148), afirma que à medida que o Estado Ditatorial exerceu “severo controle político-ideológico da educação, possibilitou, contraditoriamente, o exercício da crítica social e política”, não somente do “regime político vigente no país, mas também do próprio capitalismo no âmbito universitário”, sobretudo devido aos elementos de renovação contidos na pós-graduação.

Nos trilhos da Reforma Universitária, tendo por pressuposto a formação profissional da força de trabalho para o mercado, seguiu a Reforma dos Ensinos Primários e Secundários, adotando-se a nomenclatura de Ensinos de 1º e 2º graus, dispondo entre os seus principais aspectos, a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, unindo o antigo ensino primário ao ginásio, e, a proposição da generalização do ensino

técnico profissional de nível médio (2º grau) com caráter terminativo. O crescimento da oferta de vagas no ensino público disposto nesta Reforma (Lei 5.692/71) ocorreu na proporção da diminuição do número de horas que passou a compor a jornada escolar, aumentando, por conseqüência o número de turnos e, portanto, de vagas, prejudicando a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas. Acrescente-se a este quadro, o baixo e/ou pequeno investimento efetuado pelo Estado na educação – no período 1981-1985 esses investimentos decaíram em 10 pontos percentuais –, “os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram um agudo processo de deterioração e as escolas se degradaram” (GERMANO, 2005, p. 169).

A preconizada profissionalização do ensino não se efetivou na ampla maioria das escolas da rede pública, sobretudo pela ausência de recursos, sendo também descartada pela rede privada, devido ao seu alto custo. Vários fatores concorreram para o fracasso da profissionalização técnica de nível médio (2º grau) como a discrepância prática e a crônica desatualização do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional, resultando no desinteresse das empresas em absorver um enorme contingente de força de trabalho com baixíssimo e arcaico nível de formação profissional.

Essas leis possuíam o objetivo de “estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização das relações capitalistas de produção”, ou seja, uma relação direta entre educação e mercado de trabalho, com bases assentadas na teoria do capital humano³. Neste contexto, compartilhamos com Ferreira Jr. & Bittar (2008, p.336) a concepção de que “a educação no âmbito do regime militar foi concebida como instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de viabilizar o slogan *Brasil Grande Potência*”, uma vez que, o Regime Militar elegeu a tecnocracia como fundamento para a formulação e implantação das políticas públicas, primando por:

[...] estabelecer um governo de técnicos, com base no fortalecimento centralizador do poder executivo e pautando as ações administrativas pelo primado do econômico sobre os aspectos políticos e sociais [...] A ideologia tecnicista serviu como invólucro mistificador do projeto “Brasil Grande Potência” que os governos dos generais-presidentes utilizaram para justificar a supressão das liberdades democráticas e, por conseguinte, a repressão política que se abateu contra as tendências oposicionistas. Assim a propensão em transformar o Estado aos moldes de uma grande empresa, gerenciada por técnicos que absorvessem as funções da política pela dita eficiência que eles representavam (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 343).

Os militares e tecnocratas ao formularem as políticas educacionais, primando pela esfera econômica, garantiram a satisfação das superficialidades do processo produtivo decorrente do desenvolvimento das forças produtivas demandadas pelo projeto hegemônico do capital estabelecendo o disciplinamento dos sujeitos humanos para a vida social e produtiva, por meio do trabalho pedagógico articulado ao processo de trabalho capitalista, consubstanciado na transformação intelectual, cultural, política e ética (KUENZER, 2002, p. 82).

A prática do trabalho pedagógico pautou-se em propostas curriculares organizadas rigidamente e as habilidades cognitivas dos sujeitos reduziram-se e limitaram-se à

³ Consultar SCHULTZ, Theodore. O valor econômico da educação (1963) e O capital humano: investimentos em educação e pesquisa (1973); FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real (2006).

memorização de conteúdos articuladas ao disciplinamento, fundamentais para a participação no trabalho e na vida social, organizadas sob a égide do taylorismo-fordismo⁴, caracterizado pela repetição na execução de tarefas e atribuições próprias de processos técnicos de base rígida.

A herança deixada pela Lei 5.692/71 verificou-se no sucateamento das antigas escolas técnicas que ofereciam até então uma educação de boa qualidade, rebaixando, por exemplo, a formação do magistério em pura e simples habilitação de 2º grau, fortalecendo, por conseqüência, a rede privada, “na medida em que ela assumiu efetivamente a função de instância preparatória para os vestibulares, criando para tanto um novo tipo de escola – exclusivamente propedêutica –, os chamados cursinhos” (GERMANO, 2005, p. 190).

Alargou-se a transamazônica da privatização do ensino de 2º e 3º graus, inaugurada pela Constituição de 1934 que desobrigou os estabelecimentos de ensino privados (reconhecidos como “idôneos”) de recolherem impostos, auxiliados financeiramente com recursos públicos conforme texto disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e amplamente amparado pela disposição legal da emenda constitucional de 1967 na proporção em que os generais-presidentes, juntamente com a elite brasileira se descomprometeram com o financiamento da educação ao extinguirem os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados pela União, Distrito Federal e Estados na educação pública, bem como, na previsão de que o “poder público substituirá gradativamente o regime de gratuidade do ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudo, mediante restituição que a lei regulará” (parágrafo 3º, item IV).

Essa legislação permitiu, ainda, às empresas privadas optarem entre efetuar o recolhimento da contribuição do salário-educação aos cofres públicos ou aplicar o percentual de 2,5% da sua folha de pagamento diretamente na manutenção de escolas próprias, ou ainda, conceder bolsas de estudo ou restituir despesas com educação efetuadas pelos seus empregados. Esse mecanismo legal se configurou num poderoso meio de transferência de recursos para a rede privada. A estratégia de privatização da educação brasileira adotada pelo Regime Militar, indubitavelmente concorreu para a degradação e falência da escola pública de 1º e 2º graus, ampliando enormemente o *canion* que separa as classes sociais em nosso país.

Os generais-presidentes durante o período em que estiveram à frente do governo brasileiro atenderam aos princípios fundamentais para assegurar o processo de desenvolvimento e acumulação do capital para as elites dominantes, bem como, a manutenção e aprofundamento das desigualdades sociais. Cumpriu à risca com a estrutura dual da educação ao criar e expandir as escolas ricas para os ricos – nos Ensinos de 1º e 2º graus, instituições privadas e no Ensino Superior, instituições públicas, destinadas à formação intelectual; e escolas pobres para os pobres – nos Ensinos de 1º e 2º graus, instituições públicas e no Ensino Superior, instituições privadas, especializadas na formação prática, limitada às tarefas manuais. A partir do momento em que o Regime Civil-Militar deixou de cumprir plenamente com o atendimento aos anseios burgueses, devido às crises econômica e fiscal das décadas de 1970-1980, sofreram imediatamente os reveses das elites, assim como acontecera com Getúlio Vargas e os Governos Populistas.

⁴ Taylorismo: intensificação da divisão do trabalho, fracionamento das etapas do processo produtivo, nas quais o trabalhador desenvolve tarefas ultra-especializadas e repetitivas, com rígido controle no tempo gasto na execução de cada tarefa e constante esforço de racionalização. Fordismo: organização da linha de montagem visando maior produção, produtividade e melhor controle das fontes de matérias-primas, energia, transportes e formação de mão-de-obra.

Contudo, a seara da educação pública permaneceria enquanto lócus da reprodução das desigualdades na Nova República⁵.

Considerações Finais

Consideramos que a burguesia na razão das condições distintas, diversas e adversas que caracterizaram os contextos históricos do processo de desenvolvimento do capitalismo enquanto sistema econômico hegemônico mundial, tem se utilizado do Estado no conjunto de seus aparelhos administrativo, jurídico e burocrático, como instrumento capaz de garantir a defesa de seus interesses e manutenção de seus privilégios mediante a apropriação do campo educacional expresso na formulação e implementação de políticas públicas de educação que asseguram a imposição e legitimação de sua ideologia, acumulação e concentração de riquezas (capital) e, por conseguinte, reprodução das desigualdades econômicas e sociais, perpetuando a sua condição de classe social hegemônica. Em outras palavras, as políticas públicas de educação criadas e implantadas pela ação e atuação do Estado, revestidas por um caráter intervencionista garantem a dominação política, econômica, social e cultural da burguesia sobre as demais classes na sociedade capitalista.

Nesses trilhos, a Ditadura Civil-Militar brasileira cumpriu plenamente com a sua função utilitária satisfazendo as exigências tanto do capital nacional (burguesia industrial e financeira) quanto do capital internacional (empresas multinacionais), notadamente, norte-americano à medida que adotou um modelo de modernização e desenvolvimento da economia alicerçado na exportação dos produtos industrializados e na importação de equipamentos e tecnologia das grandes empresas estrangeiras. No âmbito político, os Atos Institucionais e a Doutrina de Segurança Nacional elaborada pela Escola Superior de Guerra garantiram a subordinação do poder legislativo ao executivo e calaram toda e qualquer manifestação de expressão social.

Esse modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo Estado Ditatorial brasileiro resultou numa demanda crescente por recursos humanos em vários segmentos – indústria, transporte, energia, habitação, saneamento etc. – exigindo, por conseqüência, a qualificação da força de trabalho da classe proletária. A satisfação dessa necessidade conduziu os governos dos generais-presidentes a promoverem as reformas educacionais em nosso país, orientadas pelos técnicos da USAID, Relatório Meira Matos e Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e resultaram nas Leis 5.540/1968 (Reforma Universitária) e 5.692/1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus).

Essas reformas educacionais implementadas pela Ditadura Civil-Militar no interregno de 1964-1985, não cumpriram com seus próprios princípios e metas, inclusive no que remete à ótica quantitativa, quer no primeiro, no segundo ou terceiro grau, na medida em que relegaram ao acaso a responsabilidade e o compromisso pelo financiamento da educação pública brasileira, escancarando os caminhos para a privatização do ensino.

Ressaltamos que os fundamentos tecnocráticos, o produtivismo orientado pelos princípios da administração científica e da teoria do capital humano, e, a despolitização da educação, caracterizaram a prática política do Regime, que primou pela defesa dos

⁵ Designação dada ao primeiro governo civil, eleito pelo Congresso Nacional em 1984 e liderado pelo ex-governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, tendo como vice-presidente o ex-presidente do PDS, José Sarney, que visava introduzir a ideologia de que esta seria uma nova fase da república brasileira.

interesses da burguesia e do capital internacional excluindo as classes populares da programação política em praticamente todo o contexto do período, aprofundando as desigualdades sociais em razão do descaso com o campo educacional público.

Apesar da mudança de orientação do discurso nos períodos de crise do Regime, o conteúdo estratégico permaneceu focado na exclusão das camadas subalternas, não cumprindo suas funções no sentido de garantir os direitos sociais, muito pelo contrário, ocorreu o crescimento da concentração de renda, remetendo a educação estatal à falência. Em suma, o Estado Ditatorial cumpriu com o seu papel de instrumento burguês no processo de reprodução e manutenção das desigualdades.

Referências

- BRASIL.** Congresso Nacional. Diretoria de Informação Legislativa. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.
- BRASIL.** Diário Oficial da União. Relatório Meira Matos. 1968. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=52421&type=M>>. Acesso em: 24 jun. 2010.
- BRASIL.** Leis, Decretos et. al. Constituição da República – 1967. In: SAVIANI, D. Política e educação no Brasil. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- BRASIL.** Leis, Decretos et. al. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. In: SAVIANI, D. Política e educação no Brasil. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES.** Campinas, n. 76, v. 28, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2009.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil.** 4 ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** 2007. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/Marx/1844/Manuscritos/index.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2010.
- MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. I, 1980.
- MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. 7 ed. São Paulo: DIFEL, vol. II, 1982.
- SAVIANI, D. Educação e questões da atualidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413247820070001000012&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 17 jun. 2010.
- SKDIMORE, T. **Brasil:** de Castelo a Tancredo. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Notas

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos

Artigo recebido em: 20/08/2010

Aprovado em: 5/10/2010