

REVOLUÇÃO E AUTOCRACIA BURGUESA NO BRASIL: SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO APÓS O GOLPE DE 1964¹

REVOLUTION AND BOURGEOIS AUTOCRACY IN BRAZIL: ITS REFLECTIONS AT EDUCATION AFTER COUP IN 1964

George AMARAL²

RESUMO: Este artigo, de caráter teórico bibliográfico, se propõe a realizar um debate sobre a relação entre o processo de histórico institucionalização da autocracia burguesa de Estado e as reformas educativas implantadas no Brasil no pós-golpe de 1964. O contexto do capitalismo periférico brasileiro, que pressupomos estar em consonância com as políticas de ajustamento do Estado às concepções de produção e reprodução da hegemonia de classe burguesa. Nos anos seguintes após o golpe militar, apoiado por setores da sociedade civil e do empresariado, um conjunto de políticas educacionais destinadas a educação escolar foram implementadas. Optamos, nesse sentido, pela metodologia marxista onto-histórica por considerar como pressuposto que o nosso objeto compõe o quadro da totalidade do ser social e seu contexto precisa ser desvelado para não ficarmos apenas nas expressões fenomênicas do objeto em estudo. Com esse método, acreditamos aclarar a aparência mistificadora posta pelo processo de alienação marcado pela sociedade de classes em seu estágio imperialista. Nesse estágio, o capital busca imprimir na educação seu viés econômico voltado a acumulação lucrativa, ao mesmo tempo, em que pese a alienação em favor da dominação de classe.

PALAVRAS-CHAVE: Estado burguês. Autocracia. Ditadura civil-militar. Reforma educacional.

ABSTRACT: This bibliographical theoretical article proposes to hold a debate on the relationship between the process of historical institutionalization of state bourgeois autocracy and the educational reforms implemented in Brazil in the pos-coup in 1964. The context of Brazilian peripheral capitalism, which we assume to be in line with the State's adjustment policies to conceptions of production and reproduction of bourgeois-class hegemony. In the years following the military coup, supported by of civil society a business, a set of educational policies for school education were implemented. We have opted for an ontological Marxist methodology because it assumes that our object composes the framework of the totality of the social being and its context needs to be unveiled so as not to remain only in the phenomenal expressions of the object under study. This method can clarify the mystifying appearance posed by the process of alienation marked by class society its imperialist stage. At this stage, capital seeks to impress on education its economic bias aimed at profitable accumulation, at the same time, despite alienation in favor of class domination.

KEYWORDS: Bourgeois state. Autocracy. Military civilian-business dictatorship. Educational reforms.

1 A presente reflexão é um recorte da pesquisa do projeto de doutorado Educação Profissional e Ensino Médio no Brasil a partir do Decreto n. 5.154/2004: integração ou dualidade reformada para o mercado?

2 Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciência, FFC-UNESP/MARÍLIA. Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intecampi (MAIE), FAFIDAM-FECLESC-UECE. Professor de História da rede pública Estadual do Ceará. Bolsista pela FUNCAP-CE. *E-mail:* betageorge2@gmail.com

1 INTRODUÇÃO: BASES DO DEBATE POLÍTICO-ECONÔMICO E O CENÁRIO HISTÓRICO PRÉ-GOLPE

O período compreendido entre 1945-1964 aflorou as principais vias político-econômicas para o desenvolvimento da sociedade brasileira. As disputas de projetos entre diversos grupos econômicos, políticos e sociais era reflexo das transformações ocorridas na composição das classes sociais do país. No decorrer da primeira metade do século XX, os latifundiários, os trabalhadores do campo, na sua maioria ex-escravos, viram o impulso industrial favorecer o surgimento da burguesia industrial, do proletariado urbano e ampliação da categoria da burocracia estatal.

A estrutura fundiária do período colonial continuou praticamente inalterada, apesar das Lei de Terras do período monárquico. A atuação política hegemônica ainda se baseava na atividade econômica agrícola, contribuindo para que a atuação política desse grupo dominante. Com as transformações econômicas promovidas pela Revolução industrial, a urbanização e abolição do regime de trabalho escravo, a reprodução social se tornava mais complexa. A se produção e reprodução capitalista para continuar se constituindo, associa-se de forma subalterna e dependente ao capital externo. Seu *status quo* de espectro mais conservador da sociedade e da política brasileira no século XX seria encaminhada pela associada. Desse modo, entendemos com Prado Jr (2006) cujo processo histórico de formação da burguesia brasileira já nasce intimamente ligada a elite agrária.

Anotemos que após 1930, momento no qual a crise de 1929 na desvalorização do café, portanto, acelerou a decadência de um ciclo político hegemônico pela elite cafeicultora paulista. A ascendência de um grupo político com o Golpe político de 1930³ que derrubou a oligarquia paulista, formado e representante de outros segmentos sociais de várias regiões brasileiras, sob a liderança de Getúlio Vargas, a Aliança Liberal, promoveu importantes mudanças nas atividades econômicas, no papel do Estado frente a demandas sociais, principalmente nas cidades industrializadas.

Um projeto nacional-desenvolvimentista passou a ser gestado, o que acentuou o papel do Estado como aglutinador das demandas sociais e principalmente econômicas. A utilização de recursos públicos estatais, isto é, um capital estatal, passaria a assumir a tarefa de responder por uma indústria de base que a burguesia e a elite latifundiária não conseguiram assumir. E é justamente aqui que anotamos o crescimento do aparelho estatal e sua burocracia, fazendo emergir a

3 A “Revolução de 1930” como ficou conhecido o golpe de Estado liderado por grupos periféricos da sociedade brasileira descontentes com hegemonia paulista haja vista desde os primeiros anos da República brasileira (1889-1930). Consideramos que o termo Revolução não seja o mais apropriado por não refletir transformações profundas e radicais na estrutura da sociedade brasileira naquele eventos histórico-políticos. Ocorreu segundo autores como Sodré e Furtado, embora com diferenças entre suas abordagens teóricas, o momento de 1930, define um novo arranjo da política brasileira, refletindo ainda mais o estágio em se encontravam e os anseios para fazer parte do Estado. Indicamos, portanto, o termo “revolução de 1930” pelo mesmo ser de uso corrente na historiografia brasileira.

categoria que disputa, parasita, perpetua-se em cargos, capilarizando o domínio das classes dominantes sobre as classes subalternas por dentro do Estado. Após o golpe da Aliança Liberal sobre a oligarquia paulista em 1930, um longo período político foi constituído sob a liderança de Getúlio Vargas. Durante esse ciclo que vai até 1945 a indústria brasileira se expandiu. No cenário externo, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) terminou e uma nova ordem mundial emergia do mundo em pós-guerra.

No contexto de nossa particularidade histórica, o sistema político amparou a ascensão do grupo defensor de concepções nacionalistas a partir de um Estado que atuasse como propulsor do desenvolvimento econômico. Tratava-se de desenvolver a indústria e, por conseguinte, promover a modernização da sociedade brasileira. Nesse sentido, fora implantado o modo de substituição das importações, em dois momentos distintos: o primeiro de cunho nacionalista, sustentava o controle estatal sobre a exploração dos recursos brasileiros e investiria na infraestrutura financeira de bens de capital. Essa via de desenvolvimento alimentou disputas inter-burguesas, criando um ambiente de deterioração das relações institucionais a ponto de Getúlio Vargas, então Presidente da República, ter cometido suicídio, para então abrir o que tomamos de Lukács (2013), de período de conseqüências. As tensões criaram forte instabilidade quanto ao controle institucional pela burguesa brasileira associada ao capital internacional.

Um segundo momento, apresentamos e analisamos o contexto histórico e as medidas do governo autoritária após o golpe de 1964. No quadro de tensões entre os projetos políticos: o nacionalista, o autoritário, o comunismo. Consideramos que análise que fazemos *post festum* pode contribuir para entender por que as medidas implementadas à educação estreitaram os laços entre capitalismo e educação. Embora no âmbito superestrutural o objetivo fosse cunhar uma educação conservadora, reforçando a ideologia dominante.

Não é demais lembrar que a estrutura educacional brasileira que passou a vigorar desde as reformas nos anos 1930-1940 traçou trajetória distintas, reproduzindo a tendência história da educação brasileira a dualidade. O ensino médio acadêmico direcionava para continuidade dos estudos no Ensino Superior, enquanto os trabalhadores, de modo geral teria como opção o ensino profissionalizante. A LDB 4.024/1961 estabeleceu a equivalência entre os diplomas de ensino médio profissional e ensino médio acadêmico. Entretanto, logo a LDB foi substituída por outra Lei, a de n. 5.692/1971.

Desse modo, apresentaremos o processo histórico do golpe de 1964 como uma contrarrevolução de bases autoritárias em torno da institucionalização da autocracia burguesa e, com efeito, seus reflexos nas reformas atingiu áreas fundamentais, como a educação. Então, debater as reformas no âmbito da concepção de Estado no pós-golpe institucional burguês encabeçado por militares e apoiada em setores conservadores da sociedade civil brasileira.

2 O GOLPE DE 1964 E O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO POLÍTICO DE AUTOCRACIA BURGUESA

O processo histórico do golpe civil-militar brasileiro de 1964 configurou um processo de contrarrevolução da burguesia, tanto agrária, quanto industrial brasileira associada e dependente do capital externo. E aqui estamos nos referindo ao capital imperialismo norte-americano. Entendemos aqui contrarrevolução como processo histórico que aborta um conjunto de transformações econômicas, sociais e políticas e imprime um outro processo de cunho conservador no plano superestrutural, embora tenha que promover mudanças sobre as bases econômicas, renovando as condições de reprodução social do *demiurgo* societal burguês.

A contrarrevolução através do golpe de 1964 é uma forma preventiva da burguesia brasileira resguardar o controle do poder político e através do Estado exercer controle societal. Para Fernandes (1976), dada a condição de economia periférica e dependente, a construção de um Estado nacional e a implantação de modelos de organização econômica inspirados nas experiências das economias centrais tendiam a saturação. Os problemas apresentados pela adoção de tais modelos, revelam questão problemáticas em virtude das particularidades históricas do Brasil. Segundo o autor, os centros urbanos absorveram elementos importantes dos modelos, porém a base econômica era agroexportadora. Nesse sentido, os três elementos principais apontado por Fernandes (*idem*) que demonstram como se erguem as bases de desenvolvimento dependente da burguesia brasileira: “1) preponderância da exportação; 2) importação como mecanismo corretivo da especialização na produção agrícola; 3) dependência em face do exterior para formar e aplicar excedente econômico.” (FERNANDES, 1976, p. 87).

Para o autor, a característica básica de produção para o mercado externo, assumindo primazia sobre o mercado interno, impossibilitou a criação de conexões entre as bases estruturais e funcionais da economia nacional, acentuando, ao mesmo tempo, conexões político-econômicos com burguesia de países de capitalismo desenvolvido. Isso significa que o Brasil “produzia para fora e consumia de fora”. (*idem*). Para Fernandes, isso é um dos motivos que saturam os modelos transplantados das economias centrais do capitalismo. No entanto, esses aspectos não abortam a implantação do capitalismo na sociedade brasileira, significa, outrossim, que modelos de organização transplantados das economias centrais, ao mesmo tempo, em que saturavam, se associavam a elementos históricos na direção de uma dependência externa em duplo sentido: subordinação interna aos interesses dos importadores dos produtos tropicais e gêneros agrícolas e ligações “preponderantes” com exportadores de bens estrangeiros acabados que pressionavam o comércio interno (*Ibdem*, p. 88). Desse modo, desde a independência política do Brasil, o mercado externo controla, subordina e coordena de maneira associada a econômica nacional.

Os germes do domínio burguês já haviam sido lançados, segundo Fernandes (1976), durante a fase do Império e na Primeira República (1889-1930). Para consolidar seu domínio, todo um processo histórico marcou as lutas políticas na heterogênea luta de classes reunidas nas particularidades históricas do Brasil. Segundo o autor, o poder burguês precisava coincidir com o domínio burguês (*idem*). A imposição do domínio da burguesia pode assumir diferentes formas. Por isso, o Estado capitalista é uma mediação orgânica da dominação burguesa. A burguesia pode aparecer mais ou menos democrática em um país, depender da correlação de forças entre a classe dominante e dominada (MOARES, 2014).

Após um longo período por meio do Estado que aglutinou os principais interesses das classes dominantes, em 1945 se fez necessária à burguesia pressionar e destituir Vargas. O retorno a ordem democrática viabilizava pela formação dos partidos políticos retomou a cena nacional. Nesse sentido, Fernandes (1981) argumenta que esse processo de redemocratização é edificado sobre a concepção de democracia restritiva e representativa, isto é, a forma mais eficaz de dominação burguesa na esfera da política. A limitação a participação dos trabalhadores, resultado de uma democracia representativa e restrita visava conter qualquer possibilidade de “revolução” tanto “dentro quanto fora da ordem” (*idem*).

A democracia seria uma ameaça a dominação burguesa, entretanto, ressalta Fernandes (1976) que burguesia brasileira nunca fora ameaçada historicamente de fato. Essa ameaça é, para o autor, um mecanismo de manipulação mediante o temor exagerado das oligarquias e nacionalismo radical das classes médias. Insiste Fernandes (*idem*, 213), “as tendências autocráticas e reacionárias da burguesia faziam parte de seu próprio estilo de atuação histórica”.

A exposição de Fernandes (1976, p. 213) apresenta uma latente característica da burguesia brasileira, pois “o modo pelo qual se constitui a dominação burguesa e a parte que nela tomaram as concepções da “velha” e da “nova” oligarquia converteram a burguesia em uma força social naturalmente ultraconservadora e reacionária”. Os fatos históricos demonstram que a relação democracia e burguesia nem sempre são coadunadas. Na verdade, para Moares (2014), democracia e burguesia são unidades de dois contrários e, nesse caso, o Estado capitalista pode ou não adotar a democracia como forma de organização política. Nessa relação pesa muito mais a correlação de forças entre proletariado e burguesia, prevalecendo ou a primazia de um outro e vice-versa.

A burguesia não tenho compromisso de princípio com a democracia; lutando contra a ordem feudal, ela não se batia pela revolução *democrático*-burguesa, mas tão somente pela *revolução burguesa*. Que sua realização se dê “pelo alto” (Alemanha) ou através de uma insurreição popular (França) é secundário para o capital. O caráter contraditório da democracia burguesa permite compreender que as diferentes espécies de autocracia burguesa (falando apenas do século XX: o fascismo, os Estados militares nos países de capitalistas dependentes etc.) não são “exceções” a uma pretensa vocação democrática do Estado burguês, mas o resultado histórico concreto das lutas entre as diferentes classes e camadas sociais de um dado país capitalista (MOARES, 2014, p.53, aspas e itálicos do original).

A período entre 1946-1964 no Brasil, tido como democrático, significou o retorno das instituições do Estado burguês. Instituições reguladas pela Constituição de 1946. Nesse quadro, os partidos foram legalizados, exceto o Partido Comunista Brasileiro que após um breve período de legalidade, novamente é posto na clandestinidade pela Justiça do Estado burguês.

Entre 1946 e 1964, os partidos entraram na cena política novamente: o Partido da Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) eram de inspiração varguista; a União Democrática Nacional (UDN) de oposição a Vargas e de cunho liberal e antipopulista, o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Entretanto, o PCB teve um curto de período de legalidade. Esses partidos tinha uma base ideológica definida, ao contrário do Partido Social Progressista (PSP), o Partido Democrata Cristão (PDC), Partido Socialista Brasileiro (PSB), o Partido de Representação Popular (PRP), o Partido Republicano (PR), o Partido Libertador (PL). Segundo Netto (2014), esses eram partidos de inserção mais regional que nacional.

Nesse curto período, as instituições do Estado capitalista funcionaram sob a pressão das lutas políticas e sociais internas e externas. No plano externo o governo do general Eurico Gaspar Dutra, alinhou-se à ordem internacional norte-americana, assimilando uma receita liberal e atuação estatal para que se incrementasse a atuação burguesa nacional e internacional. Entretanto, a eleição de Vargas em 1950, realinha o projeto nacionalista em primeira instância, sem com isso realizar nem uma mudança revolucionária. O que acontecia era que o capital estatal exerceria monopólio sobre determinadas áreas de recursos naturais, a exemplo dos minérios e petróleo, contrariando o capital internacional, principalmente o norte-americano. Um período de coordenada ação política para desgastar o governo e um espectro de golpismo que rondava as Forças Armadas, criaram um ambiente político que levaram Vargas ao suicídio. A ação dos golpistas fora abortada por setores da política, das forças militares e a pressão de partidos defensores da ordem democrática, freou-se o movimento golpista (NETTO, 2014).

Após relativa estabilidade com a posse de Juscelino Kubitschek, seu governo reforçou a associação entre capital externo, capital nacional subdividido entre Estado e indústria. Ao fim desse ciclo as tensões entre os segmentos políticos aumentaram. Tanto é que em 1961, o que ficou conhecido como golpe branco, após a renúncia de Jânio Quadros, eleito presidente democraticamente. Legalmente o Vice-presidente eleito era João Goulart⁴,

No entanto, João Goulart só tomou posse na condição de aceitar o regime parlamentarista. Isso significava a ruptura da legalidade estabelecida pela Constituição de 1946. Para Netto (2014, p.31), “*o golpe branco*, sendo um frus-

⁴ De acordo com a Constituição de 1946, a eleição para os cargos de Presidente e Vice-presidente se dariam de forma independente, isto é, poderiam ser votados tanto o Presidente de uma chapa quanto o Vice-presidente de outra. Portanto, nas eleições de 1960 foram eleitos Jânio Quadros para Presidente, candidato do da UDN. Para Vice-presidente saiu vitorioso João Goulart do PTB, partido de base político varguista. Diante da renúncia de Jânio Quadros, os governistas, encabeçados pela UDN se movimentaram para impedir a posse de João Goulart.

trado, veio o “ensaio geral” do que ocorreria em 1964, indicando a conspiração antidemocrática que vinha desde a década anterior avançava nas sombras.”

A conjuntura internacional marcada por variados movimentos de insurgência polarizava as tensões entre Estados Unidos e União Soviética. a Revolução Cubana acendeu uma chama duplamente: para os países de capitalismo dependente demonstrou a possibilidade vitória de um movimento insurgente, mesmo com a pressão norte-americana. Por outro lado, serviu para alertar nos Estados Unidos para uma possibilidade de insurreição contra o capitalismo atingindo em cheio seu imperialismo. Desse modo, a potência capitalista intensificou suas ações dentro e fora da ordem para. Neste raio de ação, favoreceu, instrumentalizou, apoio e chancelou golpes militares a partir de 1960 em toda a América Latina. Na disputa com a União Soviética, os Estados Unidos orientaram sua posição anticomunista, hegemônica e belicista conduzindo um extenso raio de influência sobre o os povos das mais diversas nacionalidades.

A participação do Estados Unidos no golpe de 1964 no Brasil ficou evidente historicamente. A Escola de Guerra aberta pelos norte-americanos no Panamá ao final da Segunda Guerra, já recrutava nas Forças Armadas brasileira os oficiais que reproduziriam o *modus* operando de uma ação militar em diversos aspectos, inclusive na política. Uma outra área de atuação marcante foi a CIA financiando entidades como o Instituto Brasileira de Ação Democrática (IBAD), assim como outras organizações norte-americanas como empresas multinacionais: Coca-cola, Souza Cruz, General Eletric, IBM, etc (NETTO, 2014).

A escalada golpista freada em 1961, voltou em 1963 com forças políticas conservadoras, instituições da sociedade civil como a Igreja Católica, do meio empresarial como a FIESP, partidos políticos de direita estava cada vez mais forte em torno do golpe. As Reformas de Base do governo João Goulart era travada e as forças políticas nacionalistas e democráticas eram francamente cercadas por todo o conservadorismo e propagando ideológica anticomunista. O governo Goulart apesar das Reformas de Base, não era um governo revolucionário e muito menos comunista (NETTO, 2014). Era governo de composição de forças democráticas e nacionalista, trabalhista e com apoio de segmentos da esquerda. Todavia, a contrarrevolução preventiva entrou na agenda e a mobilização conservadora passou a contar com apoio amplo das Forças Armadas.

A conspiração avançou na clandestinidade e perante a coordenação da Rede da Democracia, saltou à luz do dia para usar os termos de Netto (*idem*). Os golpistas civis e militares contavam com o apoio norte-americano, as reuniões para que João Goulart capitulasse e assinasse um acordo que travava as reformas de base. Diante da não inclinação de Jango, os militares

deflagraram o golpe sobre as instituições liberais democráticas. A atmosfera de caos e subversão criadas pela Rede da Democracia, liderado por grandes meios de comunicação, Roberto Marinho, por exemplo, e o parlamentar Carlos Lacerda favoreceu um ambiente aos militares. Em 1º de abril de 1964 os militares o fim do governo João Goulart.

3 O GOLPE E A HEGEMONIA BURGUESA NA ESFERA EDUCACIONAL.

Após o golpe institucional, a primeira etapa era inviabilizar a reação ao movimento golpista da caserna. A nova fase consistiu em institucionalizar a hegemonia burguesa, recorrendo a força e limitando ação política com suspensão do parlamento, dos mandatos, dos partidos, medidas que foram sendo impostas através dos Atos Institucionais (AI).

Após o golpe civil-empresarial militar de 1964, Saviani (2010) pontua a adoção de uma série de medidas do governo autoritário que trariam o desenvolvimento econômico e social ao Brasil, medidas essas amparadas na *Teoria do Capital Humano*⁵. Uma das medidas foi a Lei n. 5.692 de 1971, que alterou o ensino primário e médio. “Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)” (SAVIANI, 2009a, p. 147).

As medidas desse período expressam as concepções de Estado e de educação próprios de um regime que cerceava as liberdades civis aliadas ao interesse da burguesia nacional em tornar o Brasil uma potência econômica. O papel assumido pelo Estado neste momento não foi o de mediador nas relações de classe, mas, sim, o de agente de manutenção do predomínio de uma determinada classe sobre a outra, atuando intensamente na criação de alternativas – sob as orientações do mercado – para dinamizar as forças produtivas, proporcionando a acelerada acumulação do capital industrial (IANNI, 1989). Ações tomadas, nesse sentido, tinham em vista a orientação do mercado para dinamizar as forças produtivas a fim de favorecer a acumulação de capital industrial. O Estado comparece como agente do processo produtivo operando no nível infraestrutural, isto é, diretamente no processo de formação do capital.

Durante o regime autoritário, o Estado operou a reforma do ensino superior através da Lei nº 5.540/1968, que modificou o currículo do curso de pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas para formação de especialistas

⁵ A teoria defendida por Theodor Shultz concebe o “fator humano na produção” como elemento impulsionador da produtividade a partir do trabalho humano qualificado por meio da educação. Dessa forma, o trabalho qualificado tornar-se-ia um dos principais meios para a ampliação da produtividade econômica. Baseada nessa ideia, o tecnicismo foi aplicado na educação visando ao desenvolvimento econômico por meio do investimento no indivíduo “qualificado”. Essa tendência foi duramente criticada, principalmente nos debates que desenvolveram a partir da década de 1980, quando o regime empresarial-civil-militar era questionado nas ruas do país por setores populares e intelectuais do campo progressista da educação.

e o professor do curso normal. Dando sequência ao autoritarismo, a aprovação em 1967 de uma nova Constituição, o sancionamento do Ato Institucional nº 5 (AI-5/68) e, logo depois, o fechamento do Congresso Nacional com o Ato complementar 38 (TANURI, 2000).

No mesmo período, outras medidas oficiais são adotadas em relação à universidade. Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano *Action* (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da *USAID* na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA. Na implantação de um modelo educacional compatível com o plano de modernização econômica das classes dominantes, o MEC e Agency for International Development (AID) assinaram convênios para assistência técnica e cooperação financeira visando a reorganização do sistema educacional brasileiro. Essa medida que visava conter a crise produziu grande impacto tanto na implementação de reformas quanto em revoltas no meio educacional.

Foi nessa altura que foram assinados todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID. Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de “Acordos MEC-USAID” tiveram efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Mattos. (ROMANELLI, 2012, p. 203).

Para isso, a implementação estratégica se deu através do plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano *Action* (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da *USAID* na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA.

As medidas desse período expressam as concepções de Estado e de educação próprios de um regime que cerceava as liberdades civis aliadas ao interesse da burguesia nacional em tornar o Brasil uma potência econômica. O papel assumido pelo Estado neste momento não foi o de mediador nas relações de classe, mas, sim, o de agente de manutenção do predomínio de uma determinada classe sobre a outra, atuando intensamente na criação de alternativas – sob as orientações do mercado – para dinamizar as forças produtivas, proporcionando a acelerada acumulação do capital industrial (IANNI, 1989).

Ações tomadas, nesse sentido, tinham em vista a orientação do mercado para dinamizar as forças produtivas a fim de favorecer a acumulação de capital industrial. O Estado comparece como agente do processo produtivo operando no nível infraestrutural, isto é, diretamente no processo de formação do capital. O progresso se daria através da industrialização, com forte planejamento (ênfase na técnica), apoio total do Estado e tendo o capital estrangeiro como aliado/associado neste processo de modernização. Em seguida delinea-se os desdobramentos em torno desse projeto destacando a concentração de riquezas, o arrocho salarial e restrições às liberdades civis (IMENES, 2012). Essa autora ressalta ainda que “o projeto de desenvolvimento adotado pela ditadura [civil-empresarial] militar engendrou um modelo autoritário de modernização e promoveu um desenvolvimento concentrador de riquezas, com arrocho salarial e restrições às liberdades civis” (IMENES, 2012, p.135). Na educação, a relação entre a teoria do capital humano e o planejamento estatal foi complementada pela concepção pedagógica tecnicista.

A força do tecnicismo burocrático se estendeu para a educação e o discurso ideológico da eficiência fora imposto como solução para os problemas educacionais. Isso pode ser verificado quando analisamos o contexto de implantação dessas medidas. Pautado pelo autoritarismo repressivo, pela pressão dos organismos econômicos internacionais e pelos Estados Unidos, o governo adota medidas institucionais endurecendo o regime de exceção.

A pedagogia tecnicista ou tecnicismo é, de acordo com Saviani (2009b), inspirada nos padrões de neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade. Essa política educacional, implantada pelo regime civil-empresarial-militar, “buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência (*idem*, 2009b, p. 11). Nestes termos, era essa a via única para o progresso que se daria através da industrialização, com forte planejamento (ênfase na técnica), apoio total do Estado e tendo o capital estrangeiro como aliado / associado neste processo de modernização, isto é, dependente.

Nesse contexto, pautado pelo autoritarismo repressivo, pela pressão dos organismos econômicos internacionais e pelo Estados Unidos, o governo aprova a Constituição de 1967, no ano seguinte a Lei n. 5.539/68 regulamentando a carreira docente universitária, extinguindo, por exemplo, as cátedras. Também foi encaminhada a Lei n. 5.540/68 e, como argumenta Santos (2012), um conjunto de medidas arbitrárias conhecidas como AI-5/68 (Ato Institucional n. 5. O fechamento do Congresso Nacional veio logo em com o Ato complementar 38. Ressalta o autor, para muitos intelectuais de esquerda, tal significou o golpe dentro do golpe. No ano de 1969, procuram amordaçar qualquer tentativa de resistência através do Decreto Lei n. 477/69 que ameaçava os professores com perda do cargo e os estudantes com expulsão sumária das universidades (SANTOS, 2012, p. 72). Professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposenta-

dos; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias (CUNHA, 2003).

O Estado, em pleno regime da ditadura civil-militar no Brasil, molda-se aos interesses do poder estabelecido. Não obstante, esse Estado autoritário também teve que enfrentar as lutas e resistências dos movimentos sociais e o fato que eles muito contribuíram para o fim do regime, em 1985, momento que seria justificado pela implantação de um novo projeto desenvolvimentista para o país.

Para melhor compreendermos as discussões aqui travadas, trataremos as concepções de estado buscando apreendê-las em seu contexto histórico. No caso brasileiro, já no regime pós-1964, a ideia de acumulação de capitais no Brasil via elevação da escolarização da força de trabalho, ao mesmo tempo, não poderia afrontar institucionalização da hegemonia burguesa. Forjar um sistema de ensino que produzisse capital humano era uma assertiva perfeita para os interesses do poder constituído. Nesse sentido, “a teoria do *O capital humano*, concebe que partir dos investimentos em educação e pesquisa a tomará rumo de uma hegemonia burguesa economia convergiu bem para os anseios já manifestados no Simpósio do IPES em 1964 e no Fórum “A educação que nos convém”, de 1968 (SAVIANI, 2010a).

Uma das ações do governo militar foi a Reforma de 1968 pela qual produziu efeitos inovadores, embora transitórios e de pequeno alcance, por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado o que podemos aludir, na esteira de Florestan Fernandes, ao antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (FENRNASDES, 1975, p. 51-55).

Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa. Convém fazer uma relação com contexto histórico da época para melhor compreendê-lo. Com a instauração do regime militar, as medidas repressivas desencadeadas pelos novos governantes, com relação ao movimento estudantil, e a estrita vigilância dos docentes combinaram com propostas de modernização e de expansão do ensino superior. A solução encontrada pela Reforma para o aumento das demandas de ensino superior foi a aprofundar a privatização dos estabelecimentos acadêmicos. A adesão dos proprietários desses novos estabelecimentos aos valores

do regime autoritário, assim como as alianças políticas subterrâneas que estabeleceram com os detentores do poder, criou condições vantajosas para a ampliação de seus negócios. Além de introduzir uma mentalidade empresarial no ensino superior, importaram também o controle de comportamento.

Nas palavras de Santos (2012), podemos, após essa breve análise, ressaltar que a reforma universitária da ditadura civil-militar se molda ao processo de industrialização do país que tinha como motor a intensificação de setores de bens de capital. De acordo com o autor, o modelo implantado não eliminava do país a dependência sócio, econômica e cultural encontradas em nações desenvolvidas (SANTOS, 2012, p.73). Corrobora, dessa forma, com Florestan Fernandes, quando trata das questões do capitalismo dependente e subdesenvolvido produzido no Brasil. A continuidade dessa dependência é extremamente vantajosa para os países centrais da ordem do capital, pois nessa posição continuam a determinar os rumos da história. “A posição brasileira, marginal e dependente, é reflexo tardio da história alheia, pois cada povo cria a sua história dentro das marcas da civilização de que participa” (FERNANDES, 1975, p. 111).

No aspecto institucional, o Estado abandonou a maior parte dos avanços da Lei de Diretrizes da Educação de 1961 (LDB 4.024/61). Outrossim, realizou uma reforma com uma nova LDB. Um dos alvos da reforma foi o Ensino Médio. Na década de 1960 e 1970 pela conjuntura institucional, o ensino profissionalizante para classe trabalhadora passou a ter maior apelo, inicialmente através da Lei n. 4.024/61, posteriormente modificada pela Lei n. 5.692/71 como sendo obrigatório no nível médio de ensino. Regida por esta Lei, o ensino profissionalizante passou a ser compulsório, ligado ao então chamado 2º grau. Essa investida, disseram seus defensores, era uma tentativa de superar o dualismo educacional, atender as demandas de mercado de técnicos e diminuir a pressão por vagas no ensino superior (FRIGOTTO *et. al.*, 2012).

A reforma do ensino secundário, transformado em 2º grau, veio a reboque da reforma do ensino superior. O aumento da demanda por vagas nas universidades pressionava o regime. Para Fernandes (1975), a Reforma Universitária de 1968, seu caráter repressivo e autoritário, reforça a tendência das iniciais do poder público em favor do privado. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa. A solução encontrada pela Reforma para o aumento das demandas de ensino superior foi a aprofundar a privatização dos estabelecimentos acadêmicos. A adesão dos proprietários desses novos estabelecimentos aos valores do regime autoritário, assim como as alianças políticas subterrâneas que estabeleceram com os detentores do poder, criou condições vantajosas para a ampliação de seus negócios. Além de introduzir uma mentalidade empresarial no ensino superior, importaram também o controle de comportamento.

Para garantir a inserção de mão de obra no mercado de trabalho, promulgando uma nova LDB: a Lei n. 5.692/71, também conhecida como Reforma Jarbas Passarinho. Tal lei, definida pelo governo como o instrumento que iria pôr fim ao dualismo na educação, uma vez que o ensino técnico e o então chamado Segundo Grau passariam a ser um só. A nosso ver, em entendimento com Santos (2007), essa lei se configura, destarte, num retumbante fracasso, comprovado em menos de cinco anos quando o mesmo regime assume sua falta, baixando o Parecer n. 7.044/82, que tornou opcional a oferta de ensino profissional vinculado obrigatoriamente ao secundário.

Uma outra área que foi alvo das reformas do Estado capitalista sob controle dos militares foi a formação docente. A Lei n. 5.692/1971, alinhada aos parâmetros do tecnicismo⁶, modifica a estrutura de formação docente gestada pelas reformas educacionais da década de 1930, estabelecendo em seu Art. 29 o seguinte:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971).

Pela referida Lei, a formação de professores era feita em cursos regulares, admitindo-se cinco níveis. No ensino de 1º grau exigia-se dos professores habilitação de 2º grau para atuar da 1a a 4a séries e no ensino de 1a a 8a série era graduação superior, representada pela licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração. Caso o professor tivesse o nível de licenciatura plena poderia ensinar tanto no 1º quanto no 2º grau. Outros dois níveis existiam da seguinte maneira: o professor com habilitação de 2º grau poderia lecionar na 5a e 6a séries do 1º grau caso sua habilitação de 2º grau fosse composta de quatro séries ou de três séries adicionados de um ano em formação pedagógica. Já os professores com licenciatura curta poderiam lecionar até a 2a série do 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo (BRASIL, 1971 *apud* SAVIANI, 2009a).

O antigo Curso Normal de formação docente foi então substituído por duas modalidades de habilitação para o magistério. O curso de 2º grau, com duração de três anos, acrescido de mais um ano de formação pedagógica para o ensino de 1º grau; e a graduação superior com dois tipos de licenciaturas: curta e plena para o ensino de 1º e 2º graus. Conforme Saviani (2009a), o quadro de for-

⁶ A pedagogia tecnicista ou tecnicismo é, de acordo com Saviani (2009b), inspirada nos padrões de neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade. Essa política educacional, implantada pelo regime civil-empresarial-militar, “buscou planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência (*idem*, 2009b, p. 11).

mação de professores reduzidos à habilitação de 2º grau fragmentou e precarizou o ensino em contornos preocupantes.

Os cursos de licenciatura plena poderiam ser ofertados pelas universidades e institutos superiores. As licenciaturas curtas de 1º grau seriam ofertadas também por faculdades, igrejas, escolas ou institutos criados para atender a essa finalidade. No currículo de formação docente predominavam até 1971, segundo Saviani (2009a, p. 148-149).

Com essa trajetória, Tanuri (2000) sublinha que as críticas ao modelo de Habilitação Específica para o Magistério aumentaram, tornando-se cada vez mais contundentes, resultado da desvalorização dos cursos e precarização da formação docente. O teor das críticas se concentrava em atacar os seguintes problemas:

À dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a in experiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino (TANURI, 2000, p. 82).

Paralelamente a essas críticas, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura (SAVIANI, 2009). Esse movimento se contrapõe à forte tendência tecnicista que predominou durante o regime autoritário civil-empresarial-militar. Como ela sinalizou um curso de enfraquecimento, os cursos de Pedagogia, principalmente na década de 1980, tomaram a docência como identidade profissional. Dessa forma, a formação dos professores se tornava parâmetro para todos os profissionais da educação (*idem*). As preocupações das políticas educacionais com esses problemas foram evidenciadas quando o governo lançou em 1982 os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) (*Idem*).

O golpe militar de 1964 não era para evitar o avanço de forças políticas comunistas. Foi a forma encontrada pela burguesia nacional, aliada e dependente do capital financeiro monopolista, de garantir sua posição hegemônica frente as transformações, no nível internacional, do capital cada vez mais financeirizado. A institucionalização do estado de exceção serviu também para implementar medidas no metabolismo socio-reprodutivo, contendo as forças políticas que ameaçavam a hegemonia do bloco histórico do poder.

As reformas educacionais encaminhadas nesse contexto se adequavam nos moldes de reforço ideológico do viés dominante, como momento de a classe dominante fazer de suas ideias, a ideia de todo sociedade. A teoria do capital humana adaptada a particularidade histórica brasileira colocaria a educação no prumo do capitalismo internacional, reforçando a mão de obra como valor econômico capaz de produzir mais e carecer de menos para sua subsistência. A investida

sobre a educação foi ampla e complexa. Tentou atingir do ensino básico ao superior, da estrutura escolar a formação de professores, controlando a subversão de forma autoritária, condizente com este processo de modernização conservadora.

4 À GUIA DE CONCLUSÕES

Pelo presente trabalho constatamos historicamente que ação institucionalizada da burguesia perfaz um movimento de construção de sua hegemonia. Para isso, recorreu a manobras de se associar em diversas esferas a grupo políticos, camadas sociais, instituições e burocracia estatal, especialmente, a militar para dominar os aparelhos, como define Gramsci (2014), de fazer dominante seus ideais de classe. Para isso, entendemos a democracia apenas como um recurso para a construção de um consenso. Se essa forma de organização não for eficaz a burguesia pode recorrer a coerção, inclusive física, para garantir sua hegemonia sobre as instituições estatais e civis.

Notamos que na medida em que o capital se transformava, as concepções de estado e o papel social atribuído a educação seguia a trilha dos interesses vigentes. Os ajustes estruturais, guardam estreita sintonia com as proposições das agências internacionais de financiamento. Nesse sentido, a hegemonia burguesa não se limitou ao golpe para tomar o poder, mas atingir várias esferas da sociabilidade. O que imprime e expressa a necessidade de produção das bases capitalistas e reprodução social das relações que constituem a hegemonia burguesa.

Nos anos 1970, temos a que foi chamada via única para o progresso através da industrialização, com forte planejamento (ênfase na técnica), apoio total do Estado e tendo o capital estrangeiro como aliado/associado neste processo de modernização. Em seguida delinea os desdobramentos em torno desse projeto destacando a concentração de riquezas, o arrocho salarial e restrições às liberdades civis.

O Estado, em pleno regime da ditadura civil-empresarial militar no Brasil, molda-se aos interesses do poder estabelecido. O poder de classe que no Brasil tem sua particularidade histórica. O período entre 1945 e 1964 é um exemplo do fenômeno que consagra a via da dominação pela legalidade institucional que, por sua vez, pode abrir possibilidades de rupturas a depender da correlação de forças entre as classes sociais e suas representações políticas. No entanto, a institucionalização do golpe veio no contexto da autocracia burguesa na forma de contrarrevolução, impedindo transformações que não fosse a modernização conservadora da classe dominante.

O projeto de educação implementado pelo governo autoritária estava carregado desse conteúdo conservador e reacionário por um lado, ao mesmo tempo, que estreitava o círculo de relações entre capital e educação por outro. A

teoria do capital humano se materializava nas condições de autêntica expressão do controle do capital sobre o trabalho.

A fusão entre o ensino médio e o profissionalizante supostamente superaria a dualidade estrutural da educação brasileira. No entanto, a medida ao reforçar caminho da profissionalização, não toca o problema estrutural da sociedade dividida em classes antagônicas, erguida a partir de uma divisão social do trabalho em função da produção capitalista. A dicotomia teoria e prática, método e conteúdo, continuava a prevalecer mesmo que a equivalência entre um nível de ensino e uma modalidade educacional estivesse abrigada sob o mesmo guarda-chuva.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: Lopes, Eliane M. T. et. al. (Orgs). 500 de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa Ômega, 1975a.
- _____. A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 2. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional/Zahar Editores, 1976.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise no capitalismo real. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- IANNI, Octávio. Estado e Capitalismo. 2. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro, Editora Brasiliense, 1989.
- IMENES, Carla. As relações entre as concepções de estado no Brasil e as políticas públicas educacionais. Revista Argentina de *Educación Superior* – RAES. Año 4, n. 4, pp. 135-158, abril, 2012.
- MORAES, Joaquim Quartim. A natureza de classe do Estado brasileiro. In: PINHEIRO, M. Ditadura: o que resta da transição? São Paulo, Boitempo Editorial, 2014.
- NETTO, José Paulo. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- NETTO, José Paulo. Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985). São Paulo: Cortez, 2014.
- PRADO JUNIOR. Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SANTOS, Deribaldo. Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do Ensino Superior não universitário. 1. ed. Curitiba-PR: CRV, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009a. Disponível na web www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acessado em junho de 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 2009b.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira Educação*. V. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> . Acessado 29 de setembro de 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação* n. 14, p. 61-88, maio/jun/jul/ago., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> .Acessado em 25 de novembro de 2014.

Submetido em: 12/07/2019

Aprovado em: 13/07/2019

