

**A ALIANÇA EMPRESARIAL-MILITAR, O GOLPE DE 1964 E AS REFORMAS NA
EDUCAÇÃO A SERVIÇO DO CAPITAL**

**LA ALIANZA EMPRESARIAL-MILITAR, EL GOLPE DE 1964 Y LAS REFORMAS EN LA
EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL CAPITAL**

**THE BUSINESS-MILITARY ALLIANCE, THE 1964 COUP AND REFORMS IN
EDUCATION IN THE SERVICE OF CAPITAL**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i1.57727>

Marco Antônio de Oliveira Gomes¹

Eduarda Miriani Stabile²

Yasmim Baptista do Nascimento³

Resumo: Este artigo objetiva analisar os interesses da ditadura empresarial-militar em ampliar o acesso e reformar a educação em consonância com os interesses do capital. Nossa premissa é que as reformas promovidas após o golpe de 1964 buscaram adequar a formação do trabalhador ao projeto de desenvolvimento associado e dependente da ditadura. Para alcançarmos o objetivo proposto partimos do postulado que a educação e as reformas empreendidas não se explicam abstratamente ou isoladas das contradições que atravessam a sociedade de classes, mas necessitam de uma análise sobre o caráter periférico e subordinado da economia brasileira aos interesses imperialistas. Assim, prevaleceu o caráter tecnicista, que propugnava por uma proposta pedagógica produtivista.

Palavras-chave: Aliança empresarial-militar. Golpe de 1964. Reformas na Educação. Capital-humano. Tecnicismo.

Resumen Este artículo tiene como objetivo analizar los intereses de la dictadura empresarial-militar en ampliar el acceso y reformar la educación en línea con los intereses del capital. Nuestra premisa es que las reformas impulsadas tras el golpe de 1964 buscaron adaptar la formación de los trabajadores al proyecto de desarrollo asociado y dependiente de la dictadura. Para alcanzar el objetivo propuesto, partimos del postulado de que la educación y las reformas emprendidas no pueden explicarse de manera abstracta ni aisladas de las contradicciones que permean la sociedad de clases, sino que requieren un análisis del carácter periférico y subordinado de la economía brasileña a los intereses imperialistas. Prevaleció así el carácter tecnicista, que propugnaba una propuesta pedagógica productivista.

Palabras clave: Alianza empresarial-militar. Golpe de Estado de 1964. Reformas en la Educación. Capital humano. Tecnicismo.

Abstract: This article aims to analyze the interests of the business-military dictatorship in expanding access and reforming education in line with the interests of capital. Our premise is that the reforms promoted after the 1964 coup sought to adapt worker training to the development project associated with and dependent on the dictatorship. To achieve the proposed objective, we start from the postulate that education and the reforms undertaken cannot be explained abstractly or isolated from the contradictions that permeate class society, but require an analysis of the peripheral and subordinate character of the Brazilian economy to imperialist interests. Thus, the technical character prevailed, which advocated a productivist pedagogical proposal.

Keywords: Business-military alliance. Coup of 1964. Reforms in Education. Human capital. Technicality.

Introdução

O Golpe de 1964 foi operacionalizado pelas Forças Armadas contra o então presidente João Goulart (1961-1964), com amplo apoio da burguesia, imprensa, pelos segmentos mais conservadores da Igreja Católica, além de representantes do capital estrangeiro e da Embaixada dos EUA. Porém, se a consumação do ato ocorreu em 01/04/1964, sua organização e articulação ocorreu ao longo do Governo Goulart.

As contradições do capitalismo brasileiro e as tensões das lutas dos trabalhadores do campo e da cidade tornaram-se um obstáculo para o projeto burguês associado aos interesses imperialistas. Nesse contexto, a Constituição de 1946 foi rasgada em nome dos seus interesses imediatos, ou seja, silenciar modernizar o capitalismo no Brasil as custas da intensificação da exploração da força de trabalho.

Assim, partimos do postulado que o Golpe de 1964 constituiu-se em um projeto de classe e não um golpe liderado por militares alheios aos conflitos presentes no interior da sociedade. A ditadura reforçou os monopólios e o caráter desnacionalizante da política econômica. Durante os vinte e um anos de tutela militar lideranças sindicais, estudantis ou mesmo políticas sofreram com perseguições e prisões arbitrárias. Muitas foram torturadas ou assassinadas dentro de delegacias, quartéis ou mesmo em espaços clandestinos financiados por empresários em nome da “segurança nacional”.

Isto posto, temos como objetivo analisar os interesses do Estado militarizado em ampliar o acesso e reformar a educação considerando a defesa dos interesses do capital. Para alcançarmos o objetivo proposto partimos do postulado que as reformas educacionais empreendidas pela ditadura não se explicam si ou acima dos interesses de classe, mas necessitam de uma análise mais profunda do capitalismo no Brasil e seu caráter periférico e subordinado aos grandes centros hegemônicos.

O golpe na democracia burguesa e a instalação da ditadura do capital

A crise econômica e política do Governo Goulart expressou os limites do projeto desenvolvimentista e associado ao capital estrangeiro no Brasil. Em anos anteriores, durante o Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a política econômica se assentou em ampla abertura ao capital estrangeiro, emissões inflacionárias, empréstimos externos.

O rápido crescimento econômico não livrou o país da dependência crônica em relação aos grandes centros do capitalismo mundial. Pelo contrário, agravou a penetração das forças imperialistas em nosso território e ampliou as desigualdades regionais e sociais. Uma de suas características se materializaram na expansão de grandes empresas multinacionais que desconhecem fronteiras e controlam a produção em escala mundial.

Os capitalistas não partilham o mundo levados por uma particular perversidade, mas porque o grau de concentração a que se chegou os obriga a seguir esse caminho para obterem lucros; e repartem-no ‘segundo o capital’, ‘segundo a força’; qualquer outro processo de partilha é impossível no sistema da produção mercantil e no capitalismo. A força varia, por sua vez, de acordo com o desenvolvimento econômico e político; para compreender o que está a acontecer é necessário saber que problemas são solucionados pelas mudanças da força, mas saber se essas mudanças são “puramente” econômicas ou

extraeconômicas (por exemplo, militares), é secundário e em nada pode fazer variar a concepção fundamental sobre a época atual do capitalismo (LENIN, 2011, p. 198-199).

Nesses termos, na condição de economia periférica, o Brasil caracterizou-se como um espaço privilegiado dos interesses imperialistas na medida que, em suas condições reais de dependência econômica e tecnológica, favorecia os negócios vantajosos do grande capital monopolista. Cumpre assinalar que um dos postulados do capital transacional é parasitário da riqueza das nações subordinadas por meio de extração de mais-valor e por transações comerciais desiguais.

No contexto das disputas engendradas pela Guerra Fria, os interesses imperialistas norte-americanos enxergavam a importância do controle jurídico formal dos Estados periféricos por forças coniventes com seus negócios. Nesse sentido, a eleição de Jânio Quadros e João Goulart em outubro de 1960 revelaram a crise que precisava ser contida para manutenção dos interesses imperialistas.

O efêmero governo de Jânio Quadros (1961) foi marcado por uma série de polêmicas e atritos com o Congresso Nacional. Se o discurso era moralizador no campo dos costumes, no âmbito da economia adotou uma política de austeridade, que Juscelino se recusou a implementar. Por outro lado, a adoção de uma política externa independente, afastando-se um pouco dos Estados Unidos, com o objetivo de ampliar o mercado externo desagradou os segmentos mais conservadores que o apoiaram.

O ápice da crise ocorreu a partir do episódio da condecoração de Ernesto Guevara, Ministro das Relações Exteriores de Cuba, com a Ordem Cruzeiro do Sul em 19 de agosto de 1961. O crescimento das tensões levou-o a renunciar em 25 de agosto de 1961 em uma tentativa de autogolpe. Jânio esperava o apelo popular para retornar à presidência com plenos poderes, no entanto o Congresso aceitou a renúncia e não houve manifestações populares.

Como determinava a Constituição de 1946, no artigo 79, o Vice Presidente deveria assumir a Presidência “em caso de impedimento” do Presidente da República. Porém, os três ministros militares, General Odylio Denis, Almirante Silvio Heck e Brigadeiro Grum Moss, expressando os segmentos mais retrógrados das Forças Armadas, tentaram impedir a posse de João Goulart em uma atitude golpista. Não se tratou de uma ação única no interior das Forças Armadas. É importante que se diga, que dentro dos quartéis as atividades golpistas estiveram presentes ao longo da República, iniciada com um golpe de Estado.

A resistência ao golpe, liderada por Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul, formando a rede da legalidade com o apoio do Comandante do III Exército, General Machado Lopes, e do Comando da 3ª Zona Área, possibilitaram a posse de Goulart, mas não a alternativa parlamentarista, utilizada para reduzir os poderes do presidente da República.

O parlamentarismo não arrefeceu a crise política e econômica do país, greves paralisavam o Brasil em 1962 apresentando como pauta de reivindicações não somente as reposições salariais, mas até mesmo a antecipação do plebiscito de 1965 que deliberaria sobre a revogação ou não do regime parlamentarista.

Em 6 de janeiro de 1963, o plebiscito consagrou o retorno do presidencialismo. Era uma vitória provisória de Goulart, pois a ação golpista se encontrava em articulação por meio das entidades

representativas da burguesia, como o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), representantes das transacionais, do latifúndio etc. Em comum, o desenho de ampliar as margens de lucros e frear os movimentos populares.

O IPES foi criado em 1962 por um grupo de empresários e militares vinculados à Escola Superior de Guerra (ESG). Apresentava-se como um instituto para fins educacionais, mas na prática, desenvolveu atividades de conspiração contra o Governo Goulart por meio de campanhas de caráter político-ideológica com objetivo de criar um consenso em torno da deposição do presidente. Entre as ações desenvolvidas podemos enumerar o financiamento de congressistas e grupos de oposição, disseminação de propaganda anticomunista na mídia impressa, no rádio, televisão etc.

Além de atuar no parlamento, onde organizou a Ação Democrática Parlamentar – uma frente destinada a desestabilizar o governo de João Goulart –, o IPES também esteve presente nas organizações sindicais de trabalhadores urbanos por meio do Movimento Sindical Democrático (MSD) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores Cristãos; no movimento estudantil, através do Movimento Estudantil Democrático (MED), entre outros.

Com a consumação do golpe civil-militar de 1964, integrantes e colaboradores do instituto ocuparam espaços dentro da máquina administrativa do Estado. Além da participação na definição do planejamento econômico, também é correto afirmar que estiveram presentes na definição das políticas educacionais com vistas à formação da força de trabalho adequada às demandas do capital.

Tal qual o IPES, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criado no Rio de Janeiro em 1959, também possuía um caráter conservador e anticomunista. Suas ações também se pautaram pela convergência de esforços na desestabilização de Goulart e de propaganda anticomunista.

É obvio que a extensão de operações desenvolvidas e alcanças pelo complexo IPES/IBAD em tantas áreas envolvia extraordinária perícia profissional e política, assim como surpreendentes recursos financeiros que ultrapassavam bastante o IPES oficialmente declarava como sendo suas despesas.

O bloco multinacional e associado, através de sua elite orgânica, era capaz de englobar o apoio de amplos círculos das classes dominantes, na sua tentativa de formar um novo bloco histórico. A elite orgânica não confiava unicamente na força material que seu domínio econômico lhe conferia para exercitar uma efetiva liderança das classes dominantes.

Tornava-se claro que, a partir de suas diretrizes políticas e de sua ação, a elite orgânica centrada no complexo IPES/IBAD sentia a necessidade de uma atividade ideológica que levasse ao estabelecimento de sua hegemonia dentro da classe dominante, como um meio de subir ao poder. (DREIFUSS, 1981, p. 259).

Além do complexo IPES/IBAD, a Escola Superior de Guerra (ESG), fundada em 20 de agosto de 1949, constituiu-se em mais um organismo de defesa dos interesses do capital. Sua origem deve ser compreendida a partir do contexto que a Força Expedicionária Brasileira combateu ao lado das forças norte-americanas durante a Segunda Guerra Mundial. Quando os oficiais brasileiros retornaram ao Brasil trouxeram em sua bagagem as teses de segurança nacional oriundas das concepções norte-americanas.

A partir da Doutrina de Segurança Nacional, formulado pela E.S.G., considerava-se a necessidade de identificar e combater os “inimigos internos” da nação. Nesse sentido, qualquer indivíduo

era um suspeito em potencial, especialmente aqueles vinculados ao movimento estudantil, sindical ou que se identificavam com as lutas da classe trabalhadora.

Dessa forma, os institutos constituíram-se em uma espécie de partido da burguesia na medida que congregou intelectuais orgânicos desta classe no esforço de construção de um projeto burguês associado ao capital internacional. Conforme as contribuições de Dreifuss (1981), os intelectuais dos referidos institutos eram diretores de corporações multinacionais, empresários brasileiros, dirigentes de empresas estatais e militares.

A elevada inflação da época e a instabilidade do quadro político favoreciam a pregação da direita, junto às classes médias, em favor de mudanças profundas que trouxessem um governo forte. A inflação pulava de 30%, em 1960, para 74%, em 1963. No Congresso, João Goulart sofria forte oposição que o impedia de executar o Plano Trienal do ministro do Planejamento, Celso Furtado, propondo crescimento de 7% ao ano e a redução da taxa de inflação para 10%.

Além de tudo havia o problema de evasão de divisas: só nos primeiros meses de 64, mais de 2 bilhões de dólares foram remetidos para bancos estrangeiros. O problema da balança comercial se agravava com a suspensão, pelo governo norte-americano, de qualquer auxílio ao Brasil (exceção feita à ajuda fornecida diretamente a governadores adversários de Goulart, especialmente Carlos Lacerda, no Rio de Janeiro, Adhemar de Barros, em São Paulo, e Magalhães Pinto, em Minas Gerais) (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1986, p. 58).

A disposição de auxílio dos governos dos EUA contribuiu ativamente na articulação de ações contrarrevolucionárias e golpes de Estado na América Latina. Tratava-se de impedir a proliferação de programas reformistas ou mesmo novas revoluções que repetissem o exemplo cubano. No início dos anos de 1960, John Kennedy, então presidente dos EUA traçou as diretrizes estratégicas para manutenção de sua hegemonia do continente.

Nesse contexto, em nome da “democracia” e das “liberdades”, as forças golpistas rasgaram a Constituição, depuseram o presidente eleito e instalaram a ditadura. Em 1º de abril de 1964 o golpe foi materializado praticamente sem resistência popular. No mesmo momento da deposição de João Goulart, os artífices do golpe apresentaram-se como “revolucionários” e a escolha do sucessor não passou de uma farsa camuflada pelos interesses da nação em defesa das nossas tradições “democráticas” e “cristãs”.

De tal modo, o golpe civil-militar de 1964 foi a expressão de um processo sócio-histórico em que explicitam os interesses de classe da burguesia e as contradições do capitalismo brasileiro que não seriam resolvidos dentro da ordem democrática-liberal. As palavras de ordem dos golpistas, tais como manifestadas na “Marcha da Família com Deus pela Liberdade, não passaram de discurso vazio e moralista que acalantou as ilusões das camadas médias em defesa da família e das “tradições” cristãs no Brasil contra o comunismo ateu. A proclamada liberdade deve ser compreendida como a liberdade de intensificar a exploração da força de trabalho em defesa do capital. Afinal, as entidades de classes dos trabalhadores foram censuradas e sofreram intervenção federal em inúmeros casos.

Em síntese, a burguesia e o Estado, conectados de modo orgânico aos interesses imperialistas, demonstraram a impossibilidade de qualquer utopia de uma reforma com vistas à emancipação nacional e a defesa de um projeto nacionalista de desenvolvimento.

Sabemos como Marx descreveu, no início de seu 18 de brumário de Luís Bonaparte, a inadequação entre o conteúdo real da revolução burguesa e “as ideias e as formas artísticas, as autoilusões” de que necessitavam seus ideólogos “para ocultar de si mesma a limitação burguesa do conteúdo das suas lutas e manter o seu entusiasmo no mesmo nível elevado das grandes tragédias históricas”. (MORAES, 2014, p. 61)

Ora, a essência contraditória do Estado de direito burguês possibilita compreendermos os seus limites e diversas formas que assume seu despotismo, tais como as ditaduras militares na América Latina ou fascismo, que não se constituíram em exceção, mas uma alternativa quando o capital se vê acuado diante das contradições que não pode resolver.

Isto posto, o Estado militarizado, a soldo do capital, promoveu uma série de reformas econômico, político e administrativas que permitiram o silenciamento dos movimentos populares e de trabalhadores, cuja força de trabalho foi explorada ao máximo, de forma a permitir o processo de modernização das relações capitalistas no Brasil.

A política salarial, por exemplo, foi arquitetada de modo a atrair investimentos estrangeiros e rentabilidade para o grande capital nacional.

[...] O achatamento salarial observado nos anos do Regime Militar não teve precedentes da história do país e funcionou como viga-mestra do crescimento capitalista vivido nos anos do passageiro “milagre econômico”. Esse arrocho foi, ao mesmo tempo, o principal responsável pela forte deterioração das condições de vida do povo brasileiro: fome, favelas, enfermidades, marginalidade, avançaram em números expressivos (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1986, p. 60).

A efetivação das políticas econômico e sociais da ditadura requeria a alteração da estrutura jurídica do país e o reforço do aparato repressivo. Isto posto, as reformas educacionais implementadas ao longo do período expressam o resultado possível das relações econômicas que aqui se desenvolveram, ou seja, um capitalismo subordinado aos interesses imperialistas, fundamentalmente dos Estados Unidos.

A reforma do ensino superior: um projeto de classe para a reprodução do capital

Como compreender a educação escolar materializada sob a ditadura empresarial-militar de 1964? A resposta para essa questão passa pela análise mais ampla da conjuntura das lutas travadas no período. Do ponto de vista da burguesia, a classe trabalhadora significava uma ameaça ao projeto de desenvolvimento associado e dependente do capitalismo brasileiro. No contexto da Guerra Fria e da Revolução Cubana (1959), as organizações operárias e dos camponeses representavam a perspectiva real ou imaginária de transformação revolucionária da sociedade. Isso não significa que houvesse um processo revolucionário em curso, mas era importante para o capital impedir a organização dos trabalhadores e o prosseguimento das políticas reformistas.

Isto posto, não era suficiente que o Brasil estivesse longe de um processo revolucionário em curso, mas era necessário um governo disposto a manter a abertura aos interesses estrangeiros em nossas terras. Assim, a ditadura inaugurada com o golpe de 1964 acelerou o processo de modernização do capitalismo, consolidou a sociedade urbano-industrial e por conseguinte, promoveu reformas na educação com a finalidade de adequá-la a serviço da racionalidade tecnocrática.

Em A ideologia alemã Marx e Engels afirmaram que “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força espiritual dominante.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). Porém, não podemos compreender esse processo como algo mecânico e isento de contradições. Do ponto de vista da burguesia é necessária a utilização das diferentes instituições privadas de hegemonia, tal qual asseverou Gramsci, para a conquista do consenso.

A partir da perspectiva do autor italiano, o Estado moderno não deve ser compreendido somente como um aparelho burocrático-coercitivo. Suas dimensões extrapolam as instituições de governo e, dessa forma, abarcam uma multiplicidade de organismos da sociedade civil, onde se manifestam diferentes organizações, tais como igrejas, empresas, meios de comunicação, sindicatos, escolas, universidades etc.

Se o papel da sociedade política em Gramsci compreende os aparelhos legais de coerção e toda estrutura burocrático e administrativo, na sociedade civil disputa-se a supremacia ideológica. É nesse terreno que as classes buscam a construção do consenso.

A mesma definição de Estado que encontramos no Q15, numa das últimas e mais elaboradas notas do Q, repropõe o par domínio-consenso como fundamental para explicar essa dinâmica: “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (Q15, 10, 1.765 [CC, 3 330]) (LIGOURI; VOZA, 2017, p. 219).

A partir das contribuições de Gramsci é possível analisarmos as razões pelas quais os governos militares enxergaram na educação um papel estratégico. Não bastava a repressão e o silenciamento dos setores identificados com o campo popular, mas se fazia necessário acenar para a possibilidade de integração pela via escolar.

Em linhas gerais, a política educacional do período foi pautada pela Teoria do Capital Humano (TCH). Trata-se de uma teoria desenvolvida por Theodore W. Schultz (1902-1998), que compreendia a educação como um valor de caráter econômico.

Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa, como o folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte o produto de investimentos e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados (SCHULTZ, 1973, p. 35).

Dessa forma, a "teoria do capital humano" desenvolvida pelo autor estabelecia um vínculo entre educação e economia, de tal modo em que conferia a primeira a competência de aumentar a produtividade da segunda. Portanto, a educação deveria ser condicionada pela lógica de atendimento ao mercado formando técnicos e profissionais de ensino superior adequados à lógica do capital. Para tanto, era fundamental a ampliação do acesso da escola primária e média e reestruturar a educação superior.

É necessário observar que, a perspectiva educacional assumida pela ditadura não foi o produto do debate interno entre governo e comunidade acadêmica, mas a expressão dos interesses imperialistas capitaneados pelos organismos internacionais. Segundo Frigotto,

A disseminação da “teoria” do capital humano, como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi

rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (FRIGOTTO, 1996, p. 41).

Ainda segundo os postulados da TCH, a responsabilidade do sucesso ou fracasso do no mercado é do indivíduo que não soube investir em sua carreira. Dessa forma, a educação é vista sob uma perspectiva mercadológica e um dos elementos explicativos das diferenças sociais e de produtividade entre as pessoas. Nesse caso, cabe ao Estado fornecer a educação escolar dentro de um suposto critério de igualdade de oportunidades, não havendo necessidade de transformar as estruturas econômicas desiguais.

Para a implementação das adequações educacionais fossem levadas adiante foi necessário silenciar os grupos e lideranças que pudessem comprometer o andamento do projeto ou contrários aos “interesses nacionais”. Homens como Darcy Ribeiro e Paulo Freire tiveram seus direitos cassados por serem considerados subversivos. Anísio Teixeira não foi reconduzido ao Conselho Federal de Educação e, em 1971, foi provavelmente assassinado por agentes da ditadura (ROCHA, 2019). Além desses nomes, outros foram perseguidos, reitores afastados, professores aposentados compulsoriamente e a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi colocada na ilegalidade, a sede da entidade foi incendiada em 1º de abril de 1964.

Antes de prosseguirmos é importante apontar os passos da ditadura com vistas ao fortalecimento dos interesses do capital na constituição das reformas no âmbito da educação. Desde os primeiros momentos, logo após o golpe, temos uma série de leis, decretos e constituição de grupos de trabalho com vistas à reforma do ensino superior e controle político-ideológico do meio acadêmico. Inserem-se nessa perspectiva, a chamada lei Suplicy ou Lei nº 4.464, de 09/11/1964; o Relatório Atcon, elaborado entre junho a setembro de 1965; O Decreto-lei nº 228, de 18/02/1967; o Relatório Meira Matos, redigido entre janeiro e abril de 1968; o Decreto nº 62.937, de 1/10/1968; a Lei nº 5.540/68 de 28/11/1968 e o Decreto nº 477, de 26/11/1969.

Além dessas iniciativas, cabe acrescentar o acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura com a USAID (United States Agency for International Development), que se constituía em um organismo vinculado ao Departamento de Estado dos EUA. Os acordos ocorridos entre 1965 e 1967, pautaram-se na discussão em torno das reformas educacionais, fundamentalmente do ensino superior. Cumpre assinalar, a partir do conteúdo presente nas providências a congregação de esforços, apesar das diferenças internas, entre militares e representantes do capital para uma finalidade comum.

Nesse contexto, o Estado burguês militarizado, pautado em um projeto educativo que contribuísse para o “Desenvolvimento e Segurança”, elaborou em diálogo com intelectuais do IPES e outras instâncias do capital, as reformas na educação com dois propósitos basilares: o desenvolvimento, por meio da qualificação profissional para atendimento das demandas empresariais e do Estado, e a segurança segundo os postulados da Doutrina de Segurança Nacional, mediante a consolidação hegemônica dos valores burgueses.

O aparelho escolar sofreu uma série de interferências depois de 64 com vistas a adaptá-lo às novas exigências político-ideológicas. As duas interferências mais significativas foram a Reforma Universitária (1968) e a Reforma de Ensino de 1.º e 2.º

graus (1971). Essas medidas fazem parte de um continuum de estudos que começaram a ser elaborados desde o primeiro governo militar. Não são, esses estudos, estranhos aos acordos de cooperação firmados entre MEC e USAID, cujos produtos, entre outros, são os ginásios orientados para o trabalho e o modelo de universidade que é absorvida na Reforma de 68 (WARDE, 1979, p. 76).

Dentro do espírito empresarial, a Reforma do Ensino Superior, Lei nº 5.540/68 de 28/11/1968, foi promovida por meio da expansão controlada, contenção de gastos públicos, expansão das instituições privadas, racionalização de recursos administrativos e acadêmicos de forma potencializar a produtividade com custos menores etc. Existia, por parte da ditadura, uma expectativa de que o Brasil viesse a ocupar um espaço de destaque no cenário internacional.

Art. 11. As universidades organizar-se-ão com as seguintes características:

- a) unidade de patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
- f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa. (BRASIL, 1968).

A partir dos postulados empresariais de racionalização dos recursos e da estrutura das instituições superiores, as modificações acompanharam o modelo norte-americano: ciclo básico antes da formação profissional; introdução do sistema de créditos; departamentalização; cursos de pequena duração; dedicação exclusiva; fim do regime de cátedra; pós-graduação; organização de diretórios estudantis etc.

Porém, a concepção de universidade presente na forma da lei não pode ser entendida como uma imposição da USAID. Houve conivência entre os intelectuais orgânicos da burguesia e os governos militares com os organismos internacionais. Além disso, como demonstra Cunha, a reforma foi “buscada, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo para a modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país” (CUNHA, 1988, p. 22).

Para os reformadores era necessário edificar uma estrutura de pesquisa que auxiliasse no processo de aceleração da industrialização para substituir as importações. Não se aventava, assim, de reformar a universidade para torná-la aberta e democrática para todos, mas de adequá-la às demandas de formação de indivíduos qualificados para as empresas que expandiam seus negócios no território brasileiro.

Se a Ditadura enxergava na reforma da universidade um dos mecanismos de construção do consenso legitimador da ordem e do desenvolvimento econômico, para o movimento estudantil a reforma não correspondia aos seus interesses. Diante do contexto marcado pelo acirramento da repressão com o

Ato Institucional nº 5 (AI-5), foi outorgado o Decreto Lei nº 477, de 26/02/1969 que conferiu às autoridades das instituições de ensino, poder de punir os estudantes e professores envolvidos em organizações ou atividades consideradas subversivas.

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator for beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional.

Art. 2º A apuração das infrações a que se refere este Decreto-lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável, de vinte dias.

Parágrafo único. Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração de inquérito Policial.

Art. 3º O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá às diligências convenientes e citará o infrator para, no prazo de quarenta e oito horas, apresentar defesa. Se houver mais de um infrator o prazo será comum e de noventa e seis horas. (...)

Art. 4º Comprovada a existência de dano patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarcir-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem. (BRASIL, 1969).

O Decreto-Lei 477/69 objetivava inibir as iniciativas de resistência de professores e alunos. Vários professores e estudantes foram denunciados por meio de informações dos agentes da ditadura presentes nas faculdades. Docentes foram impedidos de trabalhar em qualquer outra instituição educacional pelo período de cinco anos, ao passo que os estudantes punidos eram impossibilitados de cursarem qualquer universidade por três anos. De tal modo, além de consolidar o caráter autoritário da

reforma do ensino superior, a ditadura desmobilizou professores, estudantes, intelectuais e jovens militantes engajados em lutas pela emancipação dos trabalhadores brasileiros.

Cabe ressaltar que antes mesmo da reforma e nos anos posteriores, a ditadura reprimiu e censurou as ideias consideradas perigosas aos “interesses da nação”. Nesse sentido, foi criada as ASI (Assessorias de Segurança e Informação) com objetivo de vigiar e denunciar possíveis casos de subversão da ordem presentes em órgãos públicos, incluindo as universidades. Em síntese, a partir dos postulados de segurança do regime, qualquer indivíduo era um suspeito em potencial.

A partir deste contexto, é evidenciado o ideário de produção acadêmico e científico nas universidades, ainda que tal produção se fizesse em uma perspectiva excludente se considerarmos que o acesso ao ensino superior era fundamentalmente seletivo. Dessa forma, as atividades de pesquisa científica não se colocavam disponíveis a todos, além de serem orientadas para os interesses do mercado.

A universidade representa o instrumento mais eficiente para assegurar o comando ideológico da classe dirigente (ao lado de outros, como a imprensa, o púlpito, etc.), porque a ela incumbe a produção dos próprios esquemas intelectuais de dominação. Por esta função geral, a universidade se constitui em foco imediato do pensamento que configura a presente situação de domínio de determinada classe, atende com novos procedimentos às exigências científicas e sociais do grupo mandante, forja argumentos, que devem se opor a outros (...) estabelece a pedagogia que satisfaz aos detentores da autoridade política (CUNHA; GOES, 1985, p.93).

Não por acaso, ao mesmo tempo que reprimiu o movimento estudantil e aposentou professores indesejados, a ditadura apropriou-se de algumas demandas estudantis ao mesmo tempo que adequava as instituições à lógica privatista. Assim sendo, a universidade foi organizada segundo parâmetros de produtividade e formação de intelectuais comprometidos com a defesa da ordem capitalista.

A Lei nº 5.692/71: a lógica do “milagre econômico” e a educação

Ao contrário da conjuntura de 1968, momento que ocorreu o acirramento das contradições do regime e que cresciam as manifestações estudantis, a Lei 5.692/71, foi promulgada por unanimidade no Congresso e não houve nenhum veto do então presidente, Emílio G. Médici, o que demonstrava o alinhamento servil do Congresso aos interesses do Executivo. Porém, é importante salientar que em 1968, quando da aprovação da Lei nº 5.540/68, a conjuntura foi caracterizada pelo acirramento das tensões e de crescimento das manifestações estudantis. Já em 1971, sob a vigência do AI-5, marcado pelas prisões arbitrárias, tortura e assassinato de presos políticos, as manifestações contrárias foram praticamente anuladas. Além do exposto, o início da década de 1970 foi caracterizado pelo acelerado crescimento econômico e pela euforia da burguesia satisfeita com o chamado “milagre econômico”.

Antes de prosseguirmos, é oportuno enfatizar que o crescimento econômico do período se vinculou ao projeto de desenvolvimento desigual e dependente da ditadura. Com o expurgo ocorrido no movimento sindical, a política salarial foi marcada pelo arrocho constante, o que contribuiu para a intensificação da exploração da força de trabalho, além de outras mazelas correlatas ao modelo econômico: a subnutrição, o trabalho infantil, o analfabetismo.

Isto posto, qual seria a preocupação da burguesia e da ditadura em ampliar a faixa de escolarização dos 7 aos 14 anos, se o modelo econômico penalizava a classe trabalhadora? A resposta a questão levantada encontrava-se dentro da própria lógica do modelo de desenvolvimento associado e dependente que deixava milhões de trabalhadores na condição de miséria.

Se na década de 1950 e início dos anos 1960 o Brasil vivenciava um avanço significativo das lutas populares, no âmbito da educação as experiências apontavam para propostas que se distanciavam dos interesses do capital. Nesse sentido, era fundamental aos interesses da burguesia adequar a formação da força de trabalho no atendimento das demandas do mercado. Dessa forma, era importante administrar o quadro social de forma a construir a imagem de uma suposta igualdade de oportunidades pela via escolar, o que também era um instrumento de legitimação da ditadura.

Até a implementação da 5.692/71, a educação básica era composta entre o primário, com quatro anos de duração, e ensino médio, dividido em duas etapas: o ginásio com quatro anos e o colegial, com três ou quatro anos. Com a reforma, estabeleceram-se dois níveis de ensino: o 1º grau que compreendia o primário e o ginásio (1ª a 8ª série); e o 2º grau, profissionalizante. Sem dúvida, a rede pública foi ampliada, um maior número de alunos e alunas frequentaram a escola, mas o fizeram em condições precárias.

Para os tecnocratas do regime, era necessário criar as bases de um sistema educacional de acordo com os interesses do mercado. [...] A política educacional implementada no período era considerada instrumento social estratégico para alavancar o crescimento econômico (GOMES, 2018, p. 438).

A partir da conjuntura do período é possível compreender que a Lei 5.692/71 convergia com os interesses empresariais e o projeto de Nação presente entre os artífices do golpe. Além do exposto, Saviani (2008) chama atenção, também, para a ascensão do Behaviorismo, um dos pilares da pedagogia tecnicista, mais especificamente em meados da década de 1960.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo produtivo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. (...)

Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar às diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2008, p. 382).

Ainda segundo o autor, o tecnicismo teve como um dos postulados a ideia de neutralidade científica, a defesa da eficiência e produtividade com objetivo de treinamento do educando para o mundo do trabalho com vistas ao atendimento das demandas do mercado, o que pode ser evidenciado na Lei nº 5.540/68 e 5.692/71, que em seu primeiro artigo estabelece como objetivo geral para o ensino de 1º e 2º graus:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de

auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

Havia entre os governos militares e representantes do capital um discurso constante em defesa do regime que se pautava supostamente na “democracia” e nos propósitos de “autorrealização” por meio da educação. A educação seria, dessa forma, a instância equalizadora de oportunidades para todos e do congraçamento entre os indivíduos. Dessa forma, o indivíduo seria responsável exclusivo pelo seu sucesso ou fracasso, pois as oportunidades estavam dadas a “todos” por meio da formação para o trabalho.

Em seu Art. 5º, podemos ler no § 2º

A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971).

As ideias que atribuíam ao sistema escolar a formação técnica e profissional expressavam exatamente os postulados da teoria do capital humano, muito disseminada entre o empresariado e dirigentes da ditadura. Enxergava-se a educação como investimento, associando-a a um retorno satisfatório, tanto para o trabalhador como para a sociedade.

Não por acaso, a reforma promovida pela Lei 5.692/71 introduziu Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais e retirou História e Geografia dos currículos escolares em um claro movimento de esvaziamento dos conteúdos escolares em favor da difusão dos valores burgueses.

Nesse contexto, o processo de ampliação sem investimentos necessários na formação de professores e na rede física escolar foi traduzida na precarização da educação escolar com arrocho salarial dos professores, contratação de profissionais sem formação adequada etc. As condições materiais do ensino de 2º grau também não eram animadoras em nenhum sentido. Não havia material apropriado e nem profissionais com formação adequada para o ensino profissionalizante. Cumpre assinalar que após o golpe de 1964, a vinculação de impostos federais para o provimento de recursos da educação foi revogada pela Carta de 1967, conservando-se nos estados e municípios.

Conforme Saviani:

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f) (SAVIANI, 2008, p.298)

Sem planejamento pedagógico e com recursos comprimidos, inúmeros estabelecimentos escolares preferiram ofertar cursos de baixo custo ou simplesmente não conseguiram adequá-los ao que determinada a lei. As dificuldades foram reconhecidas pelo próprio Conselho Federal de Educação (CFE) em seu parecer nº 76/1975.

Dos Relatórios de Seminários; de Reuniões de Secretários de educação; dos pronunciamentos de educadores; de consultas recebidas, listamos os aspectos frequentemente apresentados como objeções ao que dispõe a Lei 5.692/71, relativamente ao ensino de 2º grau: falta de recursos financeiros por ser elevado o custo deste ensino; escassez de pessoal docente qualificado; carga horária reduzida da parte da educação geral; complexidade no regime de cooperação com as empresas; carência de informações sobre as necessidades do mercado de trabalho; diminuição das oportunidades de trabalho para professores formados antes da vigência da Lei nº 5.692/71.

Além das dificuldades expostas, as reformas empreendidas pela ditadura partiam do pressuposto de uma relação entre escola e mercado de trabalho que não havia na prática. Afinal, as relações capitalistas não possuem racionalidade para viabilizar o planejamento de recursos humanos a longo prazo. A busca pelo lucro imediato, o caráter predatório do capital, a necessidade de um exército de reserva permanente e a crise econômica mundial dos anos de 1970 constituíram-se em outros obstáculos.

É importante salientar ainda que as críticas à profissionalização compulsória ganharam força a partir de 1974, com a expressiva votação alcançada pelo MDB no âmbito das eleições legislativas estaduais e federal. Nesse contexto, também marcado pelo fim do milagre econômico e do crescimento inflacionário, os governos militares buscaram incorporar reivindicações parciais da oposição. De fato, a reforma do Segundo Grau se constituía em um problema para o governo, que desencadeou o processo de revogação do caráter profissionalizante, como se pode observar na Lei nº 7.044/82.

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

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

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

Cumpramos assinalar que, apesar dos objetivos anunciados em diferentes espaços pelas autoridades do regime, o projeto educacional oriundo da ditadura colaborou para o empobrecimento cultural dos filhos da classe trabalhadora. A ampliação da rede escolar não solucionou a questão da alfabetização e da qualidade de ensino. Se a rede pública cresceu, também é verdadeiro que a igualdade de oportunidades não passou de uma abstração. E nem poderia ser diferente, considerando a existência de uma sociedade de classes. Para além desse problema, inúmeras escolas não possuíam condições materiais adequadas ou professores preparados para garantir a existência do ensino profissionalizante.

Em nenhum momento houve a intenção de ofertar um ensino que pudesse contribuir para a elevação cultural dos filhos da classe trabalhadora. E nem poderíamos pensar em tal hipótese. Buscava-se garantir a formação de trabalhadores com um mínimo de conhecimento necessário e suficiente para a realização de tarefas requeridas para o mercado.

Considerações finais

A ditadura civil-militar (1964-1985) foi a expressão do arbítrio e da imposição dos interesses burgueses associados ao capital estrangeiro, deixando como legado o aprofundamento das desigualdades sociais e a desnacionalização da economia. Para além disso, perseguições, prisões, torturas e assassinatos fizeram parte dos vinte e um anos de ditadura. As feridas deixadas pelo golpe e os vinte e um anos subsequentes ainda não foram cicatrizadas e o mesmo pode ser afirmado quando retomamos as análises das políticas educacionais do período.

Assim, as reformas do ensino superior (Lei 5.550/68) e da educação básica (5.692/71), objetivaram sua adequação aos projetos privatistas e de adequação aos interesses da modernização do capitalismo monopolista. Se houve ampliação da educação básica, esta não foi acompanhada dos recursos necessários para sua manutenção. A condução de tais políticas contribuiu para a precarização da qualidade de ensino, das condições do trabalho docente, arrocho salarial e inexistência de materiais necessários para o desenvolvimento das atividades escolares. Nesse contexto, tornou-se frequente que em regiões mais pobres a contratação de leigos para lecionarem no mesmo nível de ensino. As condições do ensino público profissionalizante também eram precárias em sua totalidade a ponto do próprio Estado revogá-lo em 1982.

Por tudo o que analisamos e demonstramos, o golpe de Estado em 1964 foi um evidente episódio inequívoco de luta de classes, no qual, as principais lideranças vinculadas aos trabalhadores ou mesmo ao nacional-desenvolvimentismo foram eliminadas e, por meio da congregação das forças antipopulares, constituiu-se o Estado de exceção amparado pela burguesia associada aos monopólios internacionais que, mediante um processo de repressão contínua, impôs sua hegemonia econômica e política.

À guisa de conclusão, sessenta anos após o golpe de 1964, é possível encontrar quem defenda a ditadura que, sob o pretexto de “defesa da democracia”, da “família” ou mesmo da “liberdade”, reforçou a miséria, a dependência econômica, além de prender, torturar e assassinar aqueles que se colocavam contra o arbítrio. Assim, a luta por uma sociedade emancipada não será completa sem a transformação radical da sociedade.

Referências:

Fontes primárias

BRASIL. Constituição (1946). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 30 jun. 2020. Acesso: 03/05/2023.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/547410/publicacao/15809006>. Acesso em 03/05/2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03/05/2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Parecer nº 76, do CFE, de 23 de janeiro de 1975. Ministério da Educação e Cultura. O ensino de 2º Grau na Lei nº 5.692/71. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf Acesso em: 04 maio. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Presidência da República, 1982. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso 02 abril. 2023.

Fontes bibliográficas

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: Nunca Mais**. Petrópolis, Vozes, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio e GOES, Moacir. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado – Ação política, poder e golpe de classe**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIGOURI, Guido. VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

GOMES, M. A. de O. Economia, educação e segurança nacional na ditadura civil militar no Brasil. **Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 24, p. 421-445, jul./dez. 2018. Disponível em: < <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1954> > Acesso em: 30 março. 2023.

LENIN, V. I. **O Imperialismo: etapa superior do capitalismo**. Campinas: FE/Unicamp, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, João Quartim de. A natureza de classe do Estado brasileiro. In: PINHEIRO, Milton (Org.) **Ditadura: o que resta da transição**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

WARDE, M. J. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

Notas

¹ Doutor em História e Filosofia da Educação (Unicamp). Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM). (dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/0581840246394811). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEINSE) - GT HISTEDBR MARINGÁ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0581840246394811> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2397-5615> E-mail: marco1964.ma@gmail.com

² Mestra em Educação (Universidade Estadual de Maringá). Foi Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET/SESu), no grupo PET-Pedagogia, durante os anos de 2018 a 2020, desenvolvendo atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos Históricos da Educação. (dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/6975581516560419) Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6975581516560419> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8998-5461> E-mail: mirianieduarda@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Foi bolsista da CAPES pelo Programa Residência Pedagógica. Mestra em História e Historiografia da Educação. Atualmente faz especialização em Gestão Escolar e é Tutora do curso de Pedagogia na Unicesumar. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos Históricos da Educação (dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/0142448238908647). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0142448238908647> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7881-7959> E-mail: prof.yasmimbn@gmail.com

Recebido em: 15 de abr. 2024

Aprovado em: 25 de mai.2024