



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**

MILENA PEREIRA DOS SANTOS

**PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DURANTE A DITADURA
CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1976): UMA ANÁLISE CRÍTICA À
LUZ DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

RECIFE

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

MILENA PEREIRA DOS SANTOS

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DURANTE A DITADURA
CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1976): UMA ANÁLISE CRÍTICA À
LUZ DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de História da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito para a obtenção do título
de Licenciatura em História. Orientador:
Profº. Me. Roberta Duarte da Silva

RECIFE

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Milena Pereira dos.

Perspectivas educacionais durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1976) : Uma análise crítica à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional / Milena Pereira dos Santos. - Recife, 2024.

31

Orientador(a): Roberta Duarte da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, História - Licenciatura, 2024.

1. Política Educacional. 2. Ditadura. 3. Profissionalização. I. Silva, Roberta Duarte da. (Orientação). II. Título.

990 CDD (22.ed.)

MILENA PEREIRA DOS SANTOS

**PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DURANTE A DITADURA
CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1976): UMA ANÁLISE CRÍTICA À
LUZ DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de História da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito para a obtenção do título
de Licenciatura em História.
Orientador: Prof^º. Me. Roberta Duarte da
Silva

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Me. Roberta Duarte da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^º. Me. Allan Alves da Mata Ribeiro (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr. Dirceu Salviano Marques Marroquim (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1976): UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Milena Pereira dos Santos¹

RESUMO

Neste artigo buscou-se analisar a conjuntura educacional brasileira dentro do contexto de ditadura civil-militar e elaboração da Lei Nº 5.692/71, que mudou toda a estrutura curricular das escolas brasileiras, tornando a profissionalização universal e compulsória. Um dos principais aspectos elencados durante o texto é o da vinculação da educação ao mercado de trabalho através de uma política pautada na racionalidade técnica, que reformou o ensino e promoveu a sua privatização. Em decorrência dessa abordagem, o trabalho se utilizou de uma metodologia que partiu de uma revisão bibliográfica pautada na análise e interpretação de autores como Dermeval Saviani e José Willington Germano que forneceram perspectivas importantes para compreender as políticas educacionais desenvolvidas dentro do período de 1964-1976 e suas relações com o contexto histórico e social do Brasil.

Palavras-chave: Ditadura, Política educacional, Profissionalização.

¹ Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: milennapsantos@gmail.com

RESUMEN

En este artículo se buscó analizar la coyuntura educativa brasileña dentro del contexto de la dictadura civil-militar y la elaboración de la Ley N° 5.692/71, que cambió toda la estructura curricular de las escuelas brasileñas, haciendo la profesionalización universal y obligatoria. Uno de los principales aspectos destacados durante el texto es la vinculación de la educación al mercado laboral a través de una política basada en la racionalidad técnica, que reformó la enseñanza y promovió su privatización. Como resultado de este enfoque, el trabajo se valió de una metodología que partió de una revisión bibliográfica basada en el análisis e interpretación de autores como Dermeval Saviani y José Willington Germano, quienes proporcionaron perspectivas importantes para comprender las políticas educativas desarrolladas dentro del período de 1964-1976 y sus relaciones con el contexto histórico y social de Brasil.

Palabras clave: Dictadura, Política educativa, Profesionalización.

1. INTRODUÇÃO

Durante a primeira metade do século XX, o Brasil testemunha o desenvolvimento da sua economia nacional em torno da expansão da industrialização. Nesse momento o país vivenciava a transição do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial, período conhecido pelos economistas como “substituição das importações”, pois, com a queda dos investimentos estrangeiros mediante a crise de 29, que afetou o mercado nacional do café, o país conseguiu emergir da recessão por meio de “dois fatores importantes: a acumulação primitiva de capital e a ampliação crescente do mercado interno” (ROMANELLI, Otaíza 2008, p.48). A dependência econômica atrelada às variações do mercado internacional e a alta concentração de renda gerada pela estrutura agrária exportadora fez com que diferentes forças se reunissem ao redor da bandeira de fortalecimento do mercado interno (FERREIRA, Jorge 2014,).

Dessa forma, o nacional desenvolvimentismo foi encarado com grande euforia por diferentes grupos sociais e a concepção dessa ideologia ficou a cargo do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), originalmente vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, que tinha como finalidade a elaboração teórica do projeto nacional-desenvolvimentista. No mesmo período, se formulava no seio do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e da Escola Superior de Guerra (ESG) a doutrina da interdependência, que defendia a intervenção do Estado pautada no desenvolvimentismo e na Lei de Segurança Nacional, um instrumento legal utilizado pelo governo civil-militar para consolidar o controle sobre a sociedade, restringindo assim liberdades civis e políticas.

Esses institutos, foram utilizados pelos setores empresariais, especialmente grandes empresários e representantes do capital nacional e estrangeiro, na articulação e execução do golpe. Esses grupos se alinharam com os militares, pois compartilhavam da mesma visão conservadora e anti-comunista. Isto posto, a ideia central era de que a intervenção militar seria necessária para garantir a estabilidade política do país. E de fato, as forças socioeconômicas² dominantes foram os maiores beneficiados durante o Governo civil-militar, segundo Germano:

O Estado militar caracteriza-se pelo aumento da intervenção na esfera econômica, concorrendo decisivamente para o crescimento das forças produtivas no país, sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou

² As elites socioeconômicas eram compostas principalmente por grandes empresários, latifundiários, membros das Forças Armadas, políticos influentes, membros da alta burocracia estatal e algumas famílias tradicionais com grande poder econômico e político. Essas elites detinham o controle sobre os principais setores da economia e influência significativa sobre o sistema político

crescimento econômico com uma brutal concentração de renda (1993, p. 56).

Sendo assim, o irrompimento do golpe civil-militar pautou as suas políticas educacionais na racionalidade técnica e na teoria do capital humano, intensificando a acumulação de capital e executando a manutenção das classes socioeconômicas.

Como aponta Saviani “A neutralidade (da educação) é impossível porque não existe conhecimento desinteressado” (2008, p.57), Posto isto, a escola representa uma instituição estratégica no seio social, principalmente na disseminação de ideologias e na construção de um senso comum. Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica³, é a partir do saber sistematizado que deve ser estruturado o currículo escolar de modo que o aluno consiga fazer conexões entre os saberes aprendidos nas disciplinas e a sua realidade, entre as especificidades da educação e a formação da humanidade através de relações pedagógicas historicamente situadas.

Entender o papel fundamental da escola na sociedade é indispensável para compreender a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692/71, além do mais, essa legislação é resultado de todo esse contexto histórico brasileiro e de processos iniciados dentro da sociedade civil e que atravessaram toda a ampliação do Estado. Devemos considerar que a legislação estava totalmente aliada a produção capitalista e com o aparato ideológico militar (LIRA, Alexandre 2010), e que movimentos populares que se empenharam em defender uma escola democrática, pública e universal foram bruscamente silenciados.

Este artigo buscou analisar o contexto educacional brasileiro durante a ditadura civil-militar e a formulação da Lei Nº 5.692/71. Iremos identificar as suas motivações, consequências e legado para a educação brasileira. Partiremos de uma revisão bibliográfica apoiada em autores como José Willington Germano e Dermeval Saviani, e se utilizará fontes primárias como a própria Lei Nº 5.692/71, livros, artigos científicos, dissertações e teses.

Por conseguinte, trabalhar o contexto educacional brasileiro é de extrema importância para toda a sociedade, visto que, como iremos constatar ao longo deste trabalho, o viés educacional é utilizado pelos donos do poder para fomentar o controle do corpo social e manter suas estruturas de dominação. Por conseguinte, compreender as motivações que levaram os militares a sancionarem uma Lei que mudou a estrutura de ensino no país, é o

³ Abordagem educacional que busca compreender e transformar a realidade social por meio da educação. Essa abordagem tem como aspiração desenvolver a consciência crítica nos alunos, incentivando-os a compreender as estruturas sociais e históricas que moldam suas vidas através da análise das relações de poder e contradições presentes na sociedade. A pedagogia histórico-crítica foi desenvolvida inicialmente pelo educador brasileiro Paulo Freire e pelo educador russo Lev Vygotsky, juntamente com outros educadores brasileiros como Dermeval Saviani, Moacir Gadotti e José Carlos Libâneo. Sobre esse assunto ler: ***Do senso comum à consciência filosófica e Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações***, ambos do autor Dermeval Saviani.

princípio para entender o funcionamento societário até os dias atuais, em que o plano de precarização de ensino mantém o seu êxito, por isso, o principal objetivo do artigo está em despertar o senso crítico a essa realidade. É fundamental a propagação de discussões acerca do projeto da hegemonia socioeconômica e o seu legado para a sociedade brasileira, bem como a importância do desenvolvimento de uma pedagogia crítica que vise a construção de conhecimento pautado na transformação da sociedade.

A estruturação do artigo irá percorrer quatro pontos distintos: inicialmente falaremos sobre a trilha do golpe e todo o caminho que levou até a intervenção militar nas instâncias democráticas, este foi o minuto de partida nas profundas transformações no cenário educativo brasileiro; em seguida, compreenderemos como a influência dos Estados Unidos cravou o modelo tecnicista em substituição do ensino propedêutico que por conseguinte passou a sofrer intensos sucateamentos pelas negligências na aplicação da Lei Nº 5.692/71; por fim, nos últimos dois pontos iremos realizar uma análise da Lei Nº 5.692/71, buscando refletir sobre as causas para o fracasso da profissionalização compulsória, responsável por nocautear o ensino público brasileiro e abrir uma ferida jamais estancada até a contemporaneidade.

2. A TRILHA DO GOLPE

O projeto de industrialização do país se intensificou na década de 50 durante o Governo de Juscelino Kubitschek, o seu plano de metas que tinha por lema “50 anos em 5” levou o Brasil a um grande entusiasmo. Entretanto, esse período também foi tomado por uma grande contradição,

[...] ao mesmo tempo que estimulava uma ideologia política nacionalista dando sinal verde para a formulação e expressão do nacionalismo desenvolvimentista, no plano econômico levava a cabo a industrialização do país através de uma progressiva desnacionalização da economia (SAVIANI, 2008, p.154).

Dessa forma, grandes empresas estrangeiras passaram a adentrar o país e a dominar o setor industrial, apesar dessas duas tendências serem incompatíveis entre si e de agregar grupos com interesses distintos, divergentes e até mesmo antagônicos, existia um mesmo objetivo comum durante o curso do processo, fazendo com que as contradições permanecessem em segundo plano (SAVIANI, Dermeval 2008). Via-se concentrar em torno desse processo a burguesia nacional e internacional, a classe média, que via na industrialização um meio de ascensão social e o operariado e forças de esquerda que avistaram nesse novo cenário a possibilidade da libertação nacional (SAVIANI, 1996, pp. 152-3). Quando o modelo de substituição de importações atingiu o seu êxito, os diferentes grupos que abraçaram o nacional desenvolvimentismo agora se dividem em suas lutas individuais, com seus ideais e demandas,

Enquanto para a burguesia e para as classes médias a industrialização era um fim em si mesma, para o operariado e as forças de esquerda ela era apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessas de lucros, de dividendos e as reformas de base (reformas tributária, financeira, agrária, educacional, etc) (SAVIANI, 1996, p.156).

Tantas mudanças significativas na estrutura econômica e social do país geraram substanciais tensões e impactos que moldaram o cenário político brasileiro. Não obstante, as elites governamentais não conseguiam realizar acordos e a instabilidade política só se expandia. Durante o Governo de Jânio Quadros se intensificou a crise política e abalou nosso cenário nacional e internacional, culminando na sua renúncia.

O seu sucessor, João Goulart, passou a enfrentar forte oposição de vários setores e inicialmente foi impedido de assumir a presidência em sua plenitude, sendo assim, foi implementado um sistema parlamentarista. Somente em 1963, com a aprovação do plebiscito que restaurou o presidencialismo, João Goulart pôde assumir efetivamente a presidência, mas enfrentou contínuas resistências ao longo de seu governo, além de tudo, o país encarava o

crescimento desenfreado da inflação que “desagradava empresários, trabalhadores e a sociedade em geral” (FERREIRA, 2014, p.112). Ademais, as políticas econômicas de Jango causavam um ambiente de desconfiança entre o governo brasileiro e as instituições financeiras internacionais, incluindo o FMI, por conta disso, entrava cada vez menos investimentos estrangeiros no país complicando a situação econômica nacional e fazendo com que a sua impopularidade se ampliasse cada vez mais.

João Goulart, imerso em todo esse panorama, se empenhou em aprovar o seu plano de pacto social, o plano trienal, que tinha como principal objetivo estabilizar a moeda e aprovar as reformas de bases, circunstâncias essas que eram do interesse de todos os grupos sociais. No entanto, o plano encontra diversos impasses para a sua aprovação, isso se deve ao fato de que ele envolvia

[...] medidas recessivas, como limitação de aumentos salariais, restrição do crédito, controle dos preços e cortes nas despesas do Governo. Todas essas medidas afetam diretamente os interesses imediatos daqueles que apoiavam o Plano, em especial trabalhadores e empresários (FERREIRA, 2014, p. 93).

Mesmo com os prováveis resultados positivos no médio e curto prazo, em que a retomada da economia viria de maneira equilibrada e planejada, o plano encontra objeções em seu apoio, até mesmo dentro dos próprios grupos de esquerda. As consequências desse cenário é o de um Governo totalmente desgastado e enfraquecido, que não conseguia sequer levar para frente um plano administrativo e estabilizar a crise política e econômica de grandes proporções que enfrentava o país.

Apesar do empenho de Jango em aprovar o seu plano, “As classes dominantes tentam minar, no Congresso, as denominadas Reformas de Base, mas não se restringem. Eles criam instituições ideológicas e políticas como o Ipes/Ibad, para aglutinar a vontade coletiva da burguesia e dos seus aliados” (GERMANO, José Willington, 1993, p. 51). O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad), através do apoio financeiro dos Estados Unidos, se tornam peças fundamentais em uma poderosa propaganda antigovernamental através dos meios de comunicação de massas. O ambiente estava propício para o golpe de 1964 e para o início do projeto “Brasil Potência”.

Todos esses movimentos políticos destacados até aqui repercutiram “[...] no campo da educação e cultura. Campanhas e movimentos de educação e cultura popular despontavam em todos os pontos do país, notadamente no Nordeste, com propostas de conscientização política e social do povo” (GERMANO, 1993, p. 50).

O período pré-ditadura foi marcado pelo mais longo debate da educação no país entre os anos 1948 até 1961, essa discussão levou a formulação da primeira Lei de Diretrizes e

Bases da educação brasileira⁴. “A Grande confrontação, na discussão da LDB, estabeleceu-se entre os privatistas do ensino e os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica.” (GÓES, Moacyr de, 2002, p.13). As transformações na sociedade desencadeou uma série de debates e demandas no campo educacional, dentre eles, o movimento escolanovista que passou a criticar as falhas do modelo tradicional de ensino, bem como movimentos de alfabetização popular, como o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento de educação de base (MEB) Centro Popular de Cultura (CPC) e o próprio sistema Paulo Freire que em 1962 iniciava o seu primeiro experimento na alfabetização de adultos⁵.

Sucedem que esses movimentos foram duramente perseguidos e apontados como subversivos durante a ditadura, o que levou à prisão, tortura e exílio de professores e estudantes. Alfabetizar as massas populares é sinônimo de torná-las sujeitos do seu próprio processo histórico, provocando a participação na ordem econômico-social-político-cultural, esses movimentos produziram eleitores conscientes, cidadãos, seria a distinção do que antes era massa se transformando em povo (GÓES, 2002).

Em meio a toda a mobilização popular pelas reformas de base, seja no meio rural através das Ligas Camponesas, lideradas por Francisco Julião ou nos centros urbanos através dos sindicatos de operários, das organizações estudantis e dos movimentos de cultura e alfabetização, acendeu-se um alerta no meio político empresarial, que passou a se mobilizar contra o inimigo interno, o comunismo, “pedra angular da ideologia assumida pelo Estado após 1964” (ARNS, Paulo Evaristo, 2011, p. 69).

Durante a Guerra Fria o mundo se encontrava dentro de uma intensa polarização, segundo o General Golbery (1981) existiam dois blocos, “o bloco ocidental, democrático e cristão e o bloco oriental, comunista e ateu” (LIRA, 2010, p.27), o Brasil, como país ocidental, estaria naturalmente ligado aos interesses dos Estados Unidos. Sendo assim, no seio da IPES e através da Escola Superior de Guerra (ESG) Golbery produziu o que ficou conhecido como “Doutrina da interdependência” que defendia “a ideia de que, após a Segunda Guerra Mundial, o conceito de guerra foi ampliado além do território e do setor

⁴ Lei outorgada pelo então presidente do Brasil, Emílio Garrastazu Médici, no dia 11 de agosto de 1971.

⁵ Esses movimentos de alfabetização popular desempenharam um papel crucial na promoção da educação popular e na conscientização das questões sociais e políticas entre as camadas mais marginalizadas da população brasileira. Eles contribuíram para uma mudança na maneira como a educação era concebida e implementada no país, pois conflitavam com a educação conservadora propagada nas salas de aula. As abordagens dos movimentos eram voltadas a elevar o nível de consciência social dos indivíduos, destacando a importância de sua participação ativa no processo educacional e na transformação de suas realidades. *Sobre esse assunto ler:* GÓES, Moacyr de. **Os movimentos de cultura/educação popular**. em O golpe na educação. ed. por CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2002

militar, envolvendo a economia, finanças, a política, psicologia, isto é, uma guerra total” (LIRA, 2010, p.27), essa ideologia teve forte apoio pelo Estado Militar pois acordava com os ideais de segurança nacional e da racionalidade técnica empregadas pelo governo.

O complexo IPES/IBAD esteve presente nas Forças Armadas atuando na articulação entre os movimentos político-militares e o grande capital. Os líderes e ativistas do IPES desempenharam um papel fundamental no golpe contra o presidente João Goulart. Estes agentes ocuparam posições de destaque nos governos que se seguiram ao golpe de Estado (LIRA, 2010, pp.29).

Dessa forma, se estava elaborado um modelo de hegemonia política perpetuado por todo o Governo civil-militar, esse modelo foi pautado na Doutrina de Segurança Nacional, que visava combater o comunismo e desenvolver o capitalismo industrial. Esse conceito encobriu diversas áreas de “[...] atuação do Estado e se baseava na defesa da economia de mercado através da maximização da exploração do potencial econômico do país e dos trabalhadores” (LIRA, 2010, p.33). Dessa forma, a escola passou a ser utilizada de forma segregacionista, formando dirigentes e subordinados, e todo esse aparato legal será legitimado através da LDB de 1971.

A partir de 1964 o IPES se dedica a elaborar planos para o desenvolvimento econômico e para isso, passa a se utilizar da educação como meio de formação da mão-de-obra especializada para a indústria capitalista e “situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda” (SAVIANI, 2008, p.295). Dessa forma, acontecem fóruns como “A educação que nos convém” onde eram discutidas as ideias para a educação assumida durante o regime civil-militar, essa política-ideológica burguesa foi pautada na “Teoria do capital humano” e se constitui em uma união direta entre a educação, mercado de trabalho e produção. Tal ideologia proveniente dos Estados Unidos influenciou diretamente o caráter tecnocrático e profissionalizante presente na educação brasileira durante o período militar, questão essa que discutiremos na próxima seção deste artigo.

3. A INFLUÊNCIA NORTE AMERICANA NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO BRASIL

Deflagrado o golpe a nova preocupação dos militares estava em implantar um sistema de ensino que estivesse de acordo com a sua ideologia capitalista. Nessa conjuntura são assinados os “[...] acordos Mec-USAID⁶ que passaram a influenciar a educação nacional dentro de um contexto sistematicamente implantado pelos norte-americanos. Os programas desenvolvidos incluíam assistência técnica e cooperação financeira ao sistema educacional brasileiro” (ROMANELLI, 2008, p.196).

Em 1961 foi realizada a assinatura da Carta de Punta del Este, em 1961 que deu origem a “Aliança para o Progresso”, que se constituiu em um programa que visava o desenvolvimento dos países latino-americanos com o apoio dos Estados Unidos, porém, apesar da célebre intenção de ajuda humanitária, o contexto da Guerra Fria fez com que os EUA se utilizassem do programa com o objetivo de garantir aliados, impulsionar potenciais mercados, e afirmar o seu domínio sobre os países latino-americanos. Devemos considerar que a melhoria econômica e aplicações financeiras em áreas pilares como saúde, educação e habitação, garantiria que os ideais comunistas e que revoluções como a que aconteceu em Cuba fossem freadas, o mundo estava totalmente dividido não apenas pelas suas barreiras geográficas, mas também pela econômica e ideologias (ARAPIRACA, José Oliveira, 1979)

Posto isto, os Estados Unidos passaram a financiar todos os níveis do sistema de ensino por meio de acordos entre o MEC e a Usaid, esses acordos envolviam a “assessoria técnica americana para o planejamento do ensino, e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos” (ROMANELLI, 2008, p. 212.). Dessa forma, ocorreu toda uma reestruturação administrativa, de planejamento, treinamento de pessoal docente e técnico a fim de seguir a estrutura capitalista, além de haver o controle do conteúdo geral do ensino através da fiscalização da elaboração dos livros didáticos (ROMANELLI, 2008).

A partir de então a educação foi direcionada para a racionalidade técnica e o sistema de ensino passou por intensas modificações a fim de modernizá-lo e aproximá-lo da pedagogia utilizada nos EUA, conseqüentemente, a reformulação do aparelho escolar visou a eficiência produtiva, e seguindo o pensamento econômico isso significa aumento da produtividade de forma racional, através do menor emprego de capital possível. Diante disso,

⁶Os Acordos MEC-USAID tinham como objetivo principal promover a modernização e a expansão do sistema educacional brasileiro, com foco particular em áreas como a alfabetização, o desenvolvimento de currículos escolares e a formação de professores. A USAID fornecia assistência técnica e financeira para implementar programas educacionais no Brasil, muitas vezes alinhados aos interesses políticos e ideológicos dos Estados Unidos durante a Guerra Fria.

a educação primária se voltou para a sondagem de aptidões para o mercado de trabalho, enquanto o segundo grau foi direcionado para a profissionalização universal e compulsiva.

A ideologia do capital humano, a qual se pautou o governo na elaboração de suas políticas, prega que todos os indivíduos são capazes de ascender socialmente, basta que se eduquem e se capacitem e “[...] se todos os indivíduos são livres, [...] o problema da desigualdade é do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir” (FRIGOTTO, Gaudêncio, 1989, p. 61). Sendo assim, dentro do mercado de fatores de produção, a educação é um dos investimentos mais determinantes para as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1989).

Todavia, como iremos compreender ao longo do texto, o ser humano passou a ser reduzido a mera força de trabalho, utilizado para manutenção de uma estrutura de desigualdade e de acumulação de capital, que veio por meio do avanço dos processos de produção. A escola tem um papel fundamental no saber transmitido no seio das massas populares, desse modo, ela foi um dos principais mecanismos utilizado pelo Governo Civil-militar na contemplação das metas de desenvolvimento econômico e do controle societário.

Se o cerne da teoria do capital humano enuncia que se deve haver progressivos investimentos em educação para que se ocorra o progresso social e o aumento no nível da renda das famílias, pois, ao longo do tempo os trabalhadores conseguirão aperfeiçoar-se em suas funções, destarte, a educação se apresenta como peça fundamental para o desenvolvimento econômico. Contudo, o que se observa no Brasil durante a década de 60-70 é a utilização da política educacional para a manutenção de privilégios dos detentores do grande capital por meio da desqualificação do processo educativo, privatização do ensino e sucateamento da educação pública, pois, ao mesmo tempo em que se avançava no número de vagas se freavam as despesas.

A elaboração de uma educação em que se gera a superação da desigualdade não é o que almejava um país que estava completamente ligado ao financiamento das grandes empresas e da expansão da indústria. Segundo a abordagem de Saviani (2008), a educação deve estar além da mera transmissão de conhecimentos, mas cabe ao aluno compreender criticamente a sociedade em qual ele está inserido, assim como, ele deve ser capaz de transformar esse meio social. Porém, isso só é possível quando o aluno está inserido de forma ativa no processo educativo, e aí está a pedra angular do desenvolvimento da política educacional durante a Ditadura Civil-militar, o investimento em uma educação equitativa para

a classe trabalhadora faria com que houvesse o desenvolvimento de sujeitos capazes de superar contradições e desigualdades presentes na sociedade de classes.

Por conseguinte, a partir do fundamento da ideologia norte americana e da Lei de Segurança Nacional a LDB Nº 5.962/71 foi formulada e aprovada em caráter de urgência, a partir de então a visão produtivista da educação foi intensificada e deixou profundas marcas na sociedade brasileira. Como aponta Romanelli “Desenvolvimentismo, eficiência, produtividade, de um lado, controle e repressão, do outro. Ambos, portanto, interdependentes: a mentalidade empresarial dando conteúdo ao desenvolvimento, e a utilização da força garantindo a implantação do modelo” (ROMANELLI, 2008, p. 218). Diante disso, analisaremos o papel da referida lei para a expansão de um ensino que visou a profissionalização e manutenção de privilégios sobre a máscara do aumento da escolaridade e de oportunidades.

4. IMPACTOS DA LDB SOBRE O CAPITALISMO: O LUCRATIVO NEGÓCIO DA EDUCAÇÃO

A Lei de diretrizes e bases da educação Nº 5.692/71 foi formulada em meio a intensa euforia do milagre econômico⁷. Ora, se as vigas da profissionalização já haviam sido implantadas e isso resultou em um alto crescimento econômico de tal forma que o Brasil passou a ser considerado como uma das principais economias emergentes do mundo, coube ao governo formular uma política educacional que valida-se essa conjuntura, em que os interesses do capital predomina frente às necessidades sociais da população, devemos destacar que, como apontado por Romanelli “A legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder” (ROMANELLI, 2008, p.188), visto que, são essas camadas que votam e elaboram as leis.

A construção da política educacional se pautou em enfraquecer movimentos populares de alfabetização e no controle de todo o complexo escolar, no entanto, o discurso frente aos projetos da educação carrega um tom de valorização (GERMANO, 1993) e enquanto se colocava antolhos nos olhos da população com discursos de maiores oportunidades de capacitação e emprego, o Estado enriquecia setores ligados ao grande capital.

Com a oposição silenciada pela repressão o Governo passou a controlar os meios de comunicação de massas para entrar no imaginário da sociedade através de slogans como o “Pra frente Brasil” em que se favorecia a ideia de progresso e desenvolvimento. Isto, aliado à função de domínio (violenta repressão política) e da função de direção ideológica (GERMANO, 1993) que formaram pontos cruciais na condição na qual se manobrava a política educacional do período.

Cabe mencionar que o Estado possuía uma grande demanda social, a de alfabetização, e se, anteriormente isso estava sob assistência dos movimentos populares, cabia ao governo amparar o povo e aumentar o grau de escolarização no país. Contudo, essa postura não pode ser vista como desinteressada. O propósito central estava em “despolitizar” o espaço escolar, podendo o pensamento crítico e controlando a população através do Estado de Segurança Nacional que instituiu a montagem de um aparelho repressivo descomunal. E é nessa conjuntura que o Estado vai propor e institucionalizar a reforma da educação brasileira (GERMANO, 1993).

As primeiras mudanças trazidas pela LDB estavam na democratização do ensino e nas políticas que visavam diminuir a evasão escolar e a ampliação das oportunidades de ensino

⁷ Esse período de acelerado crescimento é contemporâneo ao Ato Institucional nº 5 e influenciou a ideologia repressiva dentro da LDB, visto que, em 1971 o AI-5 ainda estava em vigor.

para a população, como por exemplo, a obrigatoriedade do ensino primário presente no Art. 20º, da universalização do ensino presente no Art. 8º e da expansão do ensino de segundo grau no Art. 22º. Sendo assim, percebe-se um aumento exponencial do número de vagas nas escolas, todavia, como destacado por Germano “A ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas, se revestiu de um caráter meramente quantitativo, através da diminuição da jornada escolar e do aumento de turnos que comprometeram a qualidade do ensino” (GERMANO, 1993, p.169). Além do mais, ainda de acordo com Germano, segundo informações do próprio MEC, 27% dos prédios escolares não estavam em condições de uso e os professores não possuíam capacitação suficiente para ensinar. Embora os estudantes estivessem acobertados pela Lei, pois como apontado no Art. 2º “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos [...]” (BRASIL, Lei nº 5.692), o que presenciamos é a total negligência por parte do poder público em relação às condições de ensino.

Conforme Saviani “As medidas administrativas tomadas na LDB de 71 indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 1996, p. 119). E podemos constatar essas determinações através de características como integrações e organizações dos estabelecimentos de ensino de forma eficiente, conforme o Art. 3º “[...] os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum[...]” (BRASIL, Lei nº 5.692), além da concentração de recursos materiais e humanos, a fim de que se poupe investimentos voltados ao sistema de ensino, contudo, em vez de se poupar e destinar esses valores excedentes para a própria rede pública de ensino esses valores foram destinados para o crescimento do grande capital.

O conceito da Teoria do Capital Humano, é um produto histórico da sociedade de classes, desenvolvido dentro na defesa dos interesses do capital (FRIGOTTO, 1989), e apesar de ele representar investimento nas aptidões dos indivíduos, o Governo Brasileiro estava totalmente comprometido com o financiamento do capital industrial e com a expansão da infraestrutura. A concentração do capital estava nas mãos das grandes empresas, “o desenvolvimento do capitalismo no país assumiu uma configuração altamente excludente e concentradora de renda, o que dá conta de uma relação desigual entre capital e trabalho, para a qual concorreu decisivamente a ação do Estado” (GERMANO, 1993, pp. 88-9).

Os militares justificaram a crescente concentração de renda pela “teoria do bolo”⁸, na

⁸ Metáfora utilizada na economia que compara os investimentos do Governo a um bolo, alguns indivíduos ou grupos podem receber uma fatia maior do "bolo" (ou seja, uma parcela desproporcional dos recursos

qual os lucros e investimentos estavam concentrados nas mãos dos poucos que sabiam administrá-los, para que assim quando o Brasil assumisse a sua “potência” os investimentos sejam equitativamente repartidos com todos. Ora, o que constatamos nas decisões políticas durante o regime civil-militar é a intensa repressão da sociedade civil, e essa violência estava escancarada na formulação da Lei Nº 5.692/71 através da exclusão das massas populares ao acesso a uma educação propedêutica que lhes desse acesso ao ensino superior e a melhores oportunidades de vida.

Os problemas presentes na educação brasileira não são encarados como problemas político-sociais, problemas do povo, mas sim econômicos. Como aponta Germano (1993, p.181) “Na política educacional, é a manutenção da estrutura da desigualdade social, na medida em que procura estabelecer uma relação direta e imediatamente interessada com a produção capitalista”. Prova disso, está na elaboração do currículo de formação especial em que designa os objetivos da educação de 1º e 2º grau, da seguinte forma: “[...] 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 [...]” (BRASIL, Lei nº 5.692). Sendo assim, verificamos que a base de ensino aponta totalmente em direção a profissionalização compulsória através da sondagem das habilidades dos estudantes e das habilitações profissionais.

Segundo Cunha (2002), em 1974 o número de habilitações já chegava ao número de 174, por conseguinte, as que tinham uma maior quantidade de vagas eram as de menor custo de investimento, dentre elas estava o magistério, em vista disso, a preparação de professores também assumiu um caráter tecnicista. Conforme o Art. 30º:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, Lei nº 5.692)

A rede privada tinha preferência por investir em cursos da área de Ciências Humanas, justamente pela prática de sucateamento dos investimentos, tal fator cooperou para a expansão do setor empresarial no campo da formação de professores (GERMANO, 1993). Essa criação

econômicos), enquanto outros recebem uma fatia menor. Isso pode ser devido a uma variedade de fatores, como desigualdades econômicas, acesso desigual a oportunidades, políticas governamentais e outros aspectos do sistema econômico e social.

de uma formação rápida e “urgente” serviu para esvaziar de vez a consciência necessária aos reais problemas da educação brasileira, o professor foi transformado em vil adestrador de trabalhadores para a manutenção da política desenvolvimentista.

Saviani (2008) aponta que a classe dominante toma a iniciativa de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia, todavia, eles esvaziam das mais diferentes formas a educação escolar de sua contribuição especificamente pedagógica para a transformação social e com isso anular a sua direção transformadora do seu compromisso político, se os professores não tomam consciência do saber que irão lecionar, tão pouco os estudantes e trabalhadores conseguirão pensar criticamente e compreender o saber que historicamente vem sendo admitido pela burguesia. “A formação do pedagogo - que já era incipiente - deixou de ser “tomada de consciência” dos problemas educacionais para ser treinamento, domesticação. O pedagogo tornou-se mais um policial da educação do que um homem formado para criar educação” (GADOTTI, Moacir, 2003, p. 55). A pedagogia se converte em mera transmissão de conhecimentos sem que se viabilize os meios necessários para que as massas populares compreendam a realidade que os cerca.

Como ressalta Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), a realidade social objetiva é um produto da ação dos homens, e por isso os condiciona, por essa razão, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa do homem, e para isso o homem precisa ganhar consciência crítica da opressão. Contudo, de nenhum modo interessa ao opressor essa “inserção crítica” das massas oprimidas.

Sendo “o trabalho educativo o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. (SAVIANI, 2008, p. 07). Podemos induzir que o homem não se faz homem naturalmente, “ele precisa aprender a sentir, pensar, avaliar e agir através do processo de aprendizagem, que é resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2008), e para chegar ao resultado esperado a educação precisa partir do saber objetivo⁹ produzido historicamente. Entretanto, o surgimento da sociedade capitalista fez com que a educação passasse a ter um caráter dominante.

Não se formaram trabalhadores capazes de se atualizar e pensar criticamente por conta própria, em vez disso, se produziu um exército para assumir postos e máquinas no mercado de trabalho. “A proliferação de escolas profissionais que, embora tidas como democráticas, na

⁹ Conceção de conhecimento que busca uma compreensão mais ampla e profunda da realidade, indo além do mero conhecimento factual ou superficial. Como falado por Saviani, esse tipo de conhecimento é essencial para uma prática educativa crítica e emancipatória, que visa não apenas transmitir informações aos alunos, mas também desenvolver neles a capacidade de compreender e transformar a realidade social.

verdade concorrem [...] para a perpetuação das desigualdades sociais” (GRAMSCI apud GERMANO, 1993, p. 175). Pensar na educação profissional como a grande salvadora de melhores condições econômicas e sociais para a população brasileira é esbarrar em uma grande utopia minuciosamente arquitetada para a conservação de privilégios, pois se moldava uma educação cada vez mais desigual que resultava em uma sociedade desigual. Como defendido por Paulo Freire:

Os opressores, falsamente generosos, têm a necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 1987, p.17).

A política educacional presente na LDB de 1971 é a velha “educação dominante, que é educação do colonizador” (GADOTTI, 1980, p.56). E podemos atestar outro ponto do autoritarismo na educação do regime civil-militar através da obrigatoriedade da “inclusão de Educação Moral e Cívica” (Art. 7º, BRASIL, Lei nº 5.692) enquanto que matérias como História e Geografia foram perdendo espaço dentro da grade curricular do 1º grau e foram substituídas pelos Estudos Sociais, como previsto na Resolução nº 8 do CFE¹⁰ (Conselho Federal de Educação), de 1º de dezembro de 1971, que tinha como principais temáticas o ensino dos “fatos históricos e heróis” brasileiros. O currículo da educação além de ser voltado para a profissionalização também estava apontado para a construção da ideologia do “Brasil potência” e preparação de uma população capaz de contestar “os inimigos internos e externos e promover o desenvolvimento” (GERMANO, 1993, p.135)

A educação que foi apresentada como democrática “excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores” (GERMANO, 1993, p.168). Essa

[...] exclusão deliberada e sistemática de amplos setores da sociedade civil do processo político [...] desencadeava um processo amplo de desmobilização social pela via autoritária, alicerçada primordialmente no exercício discricionário da violência institucionalizada” (SAVIANI, 1996, p. 82).

Tudo era sumariamente arquitetado para que a prática educativa se desvinculasse do ato político e o princípio da racionalização prevalecesse no imaginário brasileiro.

Isso nos mostra o quanto a educação, como sistema, é um sistema dependente do sistema econômico; ele é um subsistema que, dentro de uma sociedade de classes, exerce um papel zoológico, o de ocultar o projeto social e econômico da classe dominante, além de reproduzir a divisão desta sociedade em classes (GADOTTI, 2003, p. 57).

¹⁰ Resolução aprovada em 1º de dezembro de 1971 pelo então Presidente do Conselho Federal de Educação Roberto Figueira Santos.

O Pacto da ordem socioeconômica era evidente, desde o princípio os investimentos estavam voltados ao capital privado e a manutenção da “Lei de Segurança Nacional” enquanto os investimentos destinados à educação minaram no decorrer do Governo Militar, atingindo no ano de 1974 apenas 5,2% de investimentos para a educação proveniente da receita federal. Esse feito se dá pela suspensão da obrigatoriedade dos recursos mínimos advindos do Distrito Federal e dos Estados, diante disso, apenas os municípios continuam com a obrigatoriedade de aplicação de 20% das suas receitas na educação.

A educação pública continua sofrendo golpes quando a Lei 5.962/71 elenca que o ensino é livre à iniciativa particular (Art. 42º) e inclusive poderá ser financiado através de auxílio técnico e financeiro do poder público através da concessão de bolsas de estudos (Art. 46º). Além disso,

Vários mecanismos foram criados com o objetivo de financiar a educação pública e outros investimentos de “alcance social”, como o salário-educação (1964), o Fundo de Investimento Social (Finsocial) de 1982, as bolsas MEC/MPAS (Ministério de Previdência e Assistência Social) o Crédito Educativo, entre outros. Tais mecanismos se prestaram, no entanto, a transferir somas apreciáveis de recursos para os grupos empresariais privados que atuam na área de ensino, sob a forma de bolsas de estudos, isenção de impostos, empréstimos subsidiados para a construção de equipamentos escolares etc. (GERMANO, 1993, pp. 199).

Enquanto o Estado anunciava uma educação democrática e o aumento da preparação para o mercado de trabalho e de oportunidades ela se desobrigava progressivamente do financiamento do ensino público e do seu interesse pela ampliação das oportunidades educacionais (GERMANO, 1993), enquanto isso, um gigante mercado da educação estava em ascensão financiado principalmente com a verba que deveria ser destinada à expansão e investimento de um ensino público democrático e equitativo.

Através da expansão da privatização, a educação passou a ser destinada àqueles que poderiam pagar, enquanto uma parcela do povo não tinha sequer acesso à escola ou a prédios escolares que possuíam qualidade de funcionamento. O dinheiro passou a ser a medida de todas as coisas, enquanto o lucro, o seu objetivo principal (FREIRE, 1987).

A política educacional é, primeiramente, um resultado do desenvolvimento histórico da formação social brasileira: da forma como tem ocorrido, entre nós, a dominação de classe, com uma “elite” despótica e senhorial, que tem sempre gerido o estado em seu proveito, com a consequente exclusão das classes subalternas do acesso a conquistas sociais básicas - como a educação escolar - inerentes do próprio capitalismo (GERMANO, 1993, pp. 126).

A expansão do ensino se deu natureza totalmente quantitativa, enquanto o Governo aumentava a oferta de vagas no ensino ele não dava meios para que os estudantes obtivessem

um ensino de qualidade, em muitos casos esses estudantes não possuíam meios nem de chegar à sala de aula e o ensino era oferecido em galpões, ou em qualquer local, mesmo que insalubre, mas que houvesse estudantes e magistrados dispostos ao ato de lecionar.

Nas sociedades subdesenvolvidas, em que estão acentuadas as distâncias sociais e a estrutura de dominação interna privilegia camadas e grupos restritos, a expansão do ensino é sempre controlada por mecanismos legais, que a mantém seletiva e, como se viu no caso brasileiro, socialmente discriminante” (ROMANELLI, 2008, pp. 204).

Essa circunstância negava a mobilidade social que se espera da educação, que deve manter o seu caráter transformador e crítico. Os donos do poder se utilizaram do ensino (e do sucateamento dele) como forma de elaborar a sociedade e reprimir as massas populares, gerando assim a reprodução de privilégios e de classes.

5. A PROFISSIONALIZAÇÃO FRACASSADA

O ensino na Lei Nº 5.962 foi dividido em duas partes, o de educação geral no 1º grau que era voltado a sondagem de aptidões e o de formação especial presente no 2º grau e totalmente voltado à profissionalização e treinamento para o trabalho. Acontece que esse modelo de gestão educativa propiciou sérios imbróglios para a educação pública.

Primeiramente, o ensino profissional passou a ser obrigatório a todas as escolas, contudo, como já mencionado neste artigo, o poder público não faziam os investimentos necessários para o desenvolvimento da ciência e pesquisa, e nem tampouco estava comprometido com o fornecimento de uma educação pública de qualidade, ademais, o modelo profissionalizante era muito mais caro do que o ensino propedêutico e “o custo por aluno chegava a ser 60% maior que no antigo secundário” (UNICAMP apud GERMANO, 1987), a falta de recursos fazia com que a sustentação desse modelo se tornasse inexecutável. Porém a Lei já estava em vigor e a sua impossibilidade de realização de forma qualificada fez com que ela não fosse aplicada da forma que deveria gerando uma mão de obra desqualificada para a indústria, trabalhadores moldados no racionalismo, que não pensavam criticamente, não se atualizavam e sequer conseguiam passar em seus testes de aptidões pois o que se ensinava nas habilitações escolares estava mais voltado a técnicas artesanais do que técnicas que garantissem o conhecimento para dominar as operações industriais. Isso resultou em um excedente de mão-de-obra fora dos postos de trabalho, excedente de mão-de-obra sem a competência suficiente para estar à frente das máquinas.

A Lei deixou profundas feridas na educação brasileira que até hoje sangram em nossa sociedade,

Como colocar na vala comum as velhas e boas escolas técnicas, ao lado de outras que não tinham condições para tal, o enfraquecimento da formação do magistério, transformado em mera habilitação de 2º grau e numa proliferação de escolas técnicas de baixíssimo nível e desempenho fraquíssimo (SALM apud GERMANO, 1986, pp. 74-5)

E essa política tecnicista não foi abstraída, a desmontagem do ensino público foi elaborada pela elite socioeconômica para elitizar o acesso ao ensino superior no país, visto que, diante das necessidades do mercado, existiam demandas para postos de comando e para postos de ordem braçal. Em Abaporu¹¹ o homem do campo é representado com a cabeça pequena pela sua falta de pensamento crítico enquanto tem suas mãos e pés grandes

¹¹ Quadro do período modernista brasileiro criado em 1928 por Tarsila do Amaral. A pintura retrata uma figura feminina de proporções exageradas, com membros alongados e uma cabeça grande em relação ao corpo. A mulher está sentada em uma paisagem árida e desolada. Alguns críticos interpretam essa figura como uma representação da identidade nacional brasileira, visto as condições de vida e educação do homem do campo.

pelo seu trabalho braçal e contato com a terra, essa pintura da época modernista representa que a busca pela manutenção da sociedade de classes estão presentes em diferentes fases da historiografia brasileira, se pudéssemos fazer uma releitura da obra na transformação da sociedade agrária para a industrial percebemos o aumento das mãos dos trabalhadores frente aos seus pés, isso se dá por conta da transfiguração da conexão do homem que um dia estava apegado à terra e agora precisa aprender a lidar com as máquinas, contudo, sua cabeça continua pequena pela falta de uma educação em que se eduque para a liberdade das massas.

Posto isto, enquanto a educação pública sofria com a negligência do Governo Federal, à educação particular criava habilitações que preparavam os seus alunos para o ensino superior, isso quando eles não renunciavam ao ensino profissionalizante se apoiando na justificativa da falta de recursos financeiros para sustentar esse aparato educativo.

Progressivamente, ocorreu o aumento o domínio das grandes empresas de educação, nesse grau a educação se transforma em um produto onde só vai ter acesso a um ensino de qualidade aquele que pode pagar, pois a partir de 1969 passou a ser exigido a realização de vestibular para ingressar no ensino superior, e são essas pessoas que conquistam vagas nas Universidades Públicas, enquanto que aos “desfavorecidos” resta “pagar para a obtenção de seus diplomas em faculdades particulares e a sustentar os grupos empresariais privados” (GERMANO, 1993, p. 128). Entretanto, apesar do “[...] maior contingente de alunos, a rede privada contribuía unicamente com cerca de 2% da pesquisa e pós-graduação” (GERMANO, 1993, p. 153), esses dados evidenciam que a única coisa que interessava aos empresários da educação era o lucro.

A constituição de 1946 estabeleceu que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BRASIL. Constituição 1946, Art. 168), porém, como nem toda a empresa seria capaz de construir uma escola e garantir essa educação, a Lei Nº 4.440 de 1964 instituiu o sistema de bolsas de estudos para as escolas particulares. Cabe destacar aqui que as secretarias e conselhos estaduais de educação passaram a ser ocupados por donos e pessoas ligadas aos colégios particulares (CUNHA, Luiz Antônio, 2002).

Se iniciou então, uma das maiores máquinas de corrupção envolvendo a educação e as empresas privadas. De acordo com Cunha “Segundo dados do próprio Ministério da Educação, esse agenciamento empresa-escola foi responsável pelo desvio de cerca de 40% dos recursos devidos por conta do salário-educação” (CUNHA, 2002, p. 44). Esses desvios

eram cometidos através da concessão de bolsas-fantasmas, que funcionava da seguinte maneira:

Organizaram-se firmas de agenciamento entre as empresas e escolas particulares. Uma dada empresa recebia a visita de um agente que a convencia a deixar de recolher a quantia devida do salário-educação, transferindo parte dessa quantia a uma escola, a título de bolsa de estudo, em troca de um recibo, emitido pela escola, com o valor total do salário-educação. A diferença ia para o “caixa 2” da empresa ou para o bolso de um de seus dirigentes. Já à escola, “arranjava” uma lista de alunos “beneficiados” por essas bolsas. Em muitos casos, os bolsistas já tinham sido contemplados com outras bolsas e deles se pedia, frequentemente, que, ainda assim, pagassem a escola uma certa quantia, a título de “complementação”. (CUNHA, 2002, pp.44-5)

Além do mais, existiam outros gêneros de bolsas de estudo como a de “obrigatoriedade escolar” e as de “compensação” que faziam com que muitas escolas acumulassem bolsas de diferentes meios. Em vista disso, a matrícula na rede particular de ensino crescia exponencialmente através de um investimento que poderia estar sendo feito na melhoria do ensino público. A corrupção tomou tamanhas proporções que a própria Usaid decidiu retirar o seu apoio à educação brasileira no ano de 1976 com a justificativa de que a rede particular de ensino estaria sendo beneficiada pelas políticas públicas.

Inicialmente, a profissionalização foi idealizada no auge do “milagre econômico” visando a expansão da indústria desenvolvimentista e o lucro do grande capital, todavia, frente a fragilidade desse boom econômico e da má estruturação da política educativa o ensino profissionalizante fracassou e o que restou foi a total desmontagem da rede pública de ensino por meio do advento da privatização.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692/71 e seus impactos sob o contexto do capitalismo durante o período do chamado "milagre econômico", torna-se evidente a instrumentalização da educação para servir aos interesses do capital, em detrimento das necessidades sociais da população. Sob o pretexto de atender à demanda por mão de obra qualificada em meio a um cenário de crescimento econômico, o Estado formulou uma política educacional que priorizava a formação técnica em detrimento da formação crítica e reflexiva.

Ao instituir um modelo de ensino profissionalizante, o regime civil-militar causou consequências desastrosas que reverberam até os dias atuais. O intento de alinhar a formação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho durante o período do "milagre econômico" revelou-se uma empreitada malograda, marcada pela falta de investimentos adequados, pela negligência estatal e pela corrupção endêmica que permeou o sistema educacional.

Essa política educacional foi marcada pelo enfraquecimento dos movimentos populares de alfabetização e pelo controle estatal sobre o sistema educacional, com o intuito de "despolitizar" o espaço escolar e promover uma ideologia de progresso e desenvolvimento alinhada aos interesses do regime. A reforma educacional proposta pela LDB de 1971 buscou racionalizar o sistema educacional, adotando a perspectiva da teoria do capital humano, que enfatizava o investimento na qualificação dos trabalhadores para o desenvolvimento econômico.

No entanto, essa abordagem tecnicista resultou em uma educação voltada para a reprodução das desigualdades sociais, privilegiando o capital em detrimento do trabalho e restringindo o acesso à educação de qualidade para as massas populares. O currículo escolar foi moldado para atender às demandas do mercado de trabalho, negligenciando o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã dos estudantes.

A divisão entre educação geral e formação especial, com foco na profissionalização, trouxe consigo uma série de problemas estruturais e financeiros para as escolas públicas. A imposição do ensino profissionalizante sem os recursos necessários para sua execução adequada resultou em um modelo insustentável, que não apenas falhou em preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas também contribuiu para a desqualificação da mão de obra e o aumento do desemprego.

Além do mais, a falta de investimentos em pesquisa e ciência, aliada à ausência de uma formação crítica e reflexiva, gerou uma geração de trabalhadores despreparados para as

exigências do mundo moderno. O modelo profissionalizante, baseado em técnicas antiquadas e desvinculado das demandas reais do mercado, além de contribuir para a reprodução das discrepâncias sociais, acentuou a exclusão de parcelas significativas da população do acesso à educação de qualidade que privilegiou o capital em detrimento do trabalhador. Para a classe social assalariada restou a exclusão e a marginalização. Enquanto isso, o discurso oficial promovia a ilusão de uma educação democrática e inclusiva, ao mesmo tempo em que reprimia qualquer forma de contestação política nas escolas.

De acordo com Germano, “O atendimento das necessidades objetivas das classes subalternas só é possível quando elas conseguem se organizar politicamente, acumulando forças e capacitando-se para participar dessa contenda distributiva que é a luta pela definição de prioridades nos gastos do Estado” (1993, p.200). Eis o grande plano de manutenção da ordem socioeconômica após o golpe articulado pelo setor empresarial-militar e que destruiu a instância democrática no país.

A LDB de 1971 reflete a manipulação da educação como instrumento de controle e reprodução das estruturas de poder vigentes, consolidando um sistema educacional que serve aos interesses da classe dominante, em detrimento do desenvolvimento integral e igualitário da sociedade brasileira. Ademais, o conservadorismo que tinha como objetivo afastar a ideologia comunista do país se utilizou dessa justificativa para instaurar o seu autoritarismo através do currículo educativo, dessa forma, as questões sociais foram despolitizadas e reduzidas a técnicas (GERMANO, 1993), todavia, como apontou Freire “A ação educativa é política” (1987, p.49), portanto, não é possível existir imparcialidade no processo educativo, conseqüentemente, a burguesia se apropria da educação como forma de beneficiar as condições para a exploração do proletariado.

Outro ponto a ser ressaltado é que as longas jornadas de trabalho e as péssimas condições para a educação aumentaram drasticamente a evasão e a repetência escolar (GERMANO, 1993). O total sucateamento da rede pública aliado a progressiva privatização da educação exacerbou ainda mais a miséria social e consolidou um sistema em que o acesso à educação de qualidade tornou-se privilégio de poucos. A corrupção generalizada, evidenciada pelos desvios de recursos destinados à educação, minou a integridade do sistema educacional e comprometeu ainda mais a oferta de uma educação pública digna.

A política educacional é, primeiramente, um resultado do desenvolvimento histórico da formação social brasileira: da forma como tem ocorrido, entre nós, a dominação de classe, com uma “elite” despótica e senhorial, que tem sempre gerido o estado em seu proveito, com a conseqüente exclusão das classes subalternas do acesso a conquistas sociais básicas - como a educação escolar - inerentes do próprio

capitalismo (GERMANO, 1993, p.126).

Em última análise, o fracasso da profissionalização proposta pela Lei Nº 5.962/71 é sintomático das falhas estruturais e das contradições do sistema educacional brasileiro. O desmonte da rede pública de ensino em prol da privatização revela não apenas a falência de um modelo educacional, mas também a predominância de interesses econômicos sobre os direitos e necessidades básicas da população. Ademais, por não gerar a falta de trabalhadores qualificados afeta a competitividade econômica do Brasil e criando um desajuste entre demanda e oferta de habilidades, esse modelo profissionalizante limitou o crescimento econômico e a capacidade do país de competir no mercado global.

Resta-nos refletir e buscar caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva, crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNS, Dom Paulo Evaristo. **Brasil: Nunca mais**. Vozes. Petrópolis, RJ, 2011.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**; um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. Rio de Janeiro, 1979. 273 p. Dissertação (Mestrado em Educação) I Instituto de Estudos Avançados em Educação / Fundação Getúlio Vargas .

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 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: 15 de fevereiro de 2024

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946)**, Brasília, 18 de Setembro de 1946, Diário oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Ed: 11, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio **Ensino profissional, o grande fracasso da ditadura**. Cadernos de Pesquisa, V. 44, Nº 154, São Paulo, 2014.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. Cadernos CEDES. Campinas, Nº 76, V. 28, p. 333-355, 2008.

FERREIRA, Jorge. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil** / Jorge Ferreira, Angela de Castro Gomes. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17º Ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social e capitalista, 3º ed, São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989, (Coleção contemporânea).

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito**, 13º Ed, São Paulo, Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 4º Ed - São Paulo, Cortez, 1997 - (Coleção questões da nossa época; v. 24)

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985**, São Paulo, Cortez, 1993.

GERMANO, José Willington. **O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário**. Cad. Cedes, Campinas, V. 28, Nº 76, p. 313-332, 2008.

GOMES, Marco Antônio. **Economia, educação e segurança nacional na ditadura civil militar no Brasil**. Revista COCAR, V. 12, Nº 24, p. 421-445, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1954>. Acesso em: 17 fev. 2024.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas** / Alexandre Tavares do Nascimento Lira. – 2010. Orientador: Luiz Carlos Soares. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010. Bibliografia: f. 364-367.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Coleção Educação Contemporânea. 11ª Edição, Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos CEDES, V. 28 Nº 76, p. 291-312, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.