

Adriana Aparecida Rodrigues
Marco Antônio de Oliveira Gomes

A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964-1985 E O GOLPE DE 2016

DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA



Bagai

A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964-1985 E O GOLPE DE 2016

Desdobramentos na educação brasileira





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice T. H. Benevides CRB-1/5889

E26	A ditadura civil-militar de 1964-1985 e o golpe de 2016: desdobramentos na educação brasileira [recurso eletrônico] / Adriana Aparecida Rodrigues. Marco Antônio de Oliveira Gomes. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 121p. Recurso digital. Formato: e-book Acesso em www.editorabagai.com.br ISBN: 978-65-5368-429-4 1. Educação. 2. Ditadura civil-militar. 3. Golpe de 2016. I. Rodrigues, Adriana Aparecida. II. Gomes, Marco Antônio de Oliveira.
10-2024/57	CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-429-4.21.07.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Adriana Aparecida Rodrigues
Marco Antônio de Oliveira Gomes

A DITADURA CIVIL-MILITAR DE 1964-1985 **E O GOLPE DE 2016**

Desdobramentos na educação brasileira



1.ª Edição – Copyright© 2024 dos autores.

Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa & Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dra. Patricia de Oliveira - IF BALANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaiónz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Suéli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADÉ/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo - UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

“O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Essa ignorância as conduz a esperar a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como bem queria Paulo Freire” (Demo, 2004, p. 36).

PREFÁCIO

Chegamos em uma etapa da história da humanidade em que a vida social como um todo está subordinada às leis do mercado, desde as necessidades mais básicas de nossa sobrevivência física até os aspectos que envolvem nossas múltiplas dimensões, dentre eles os educacionais, artísticos e culturais. A forma de produção especificamente capitalista impera e explicita sua face perversa de forma cristalina, confirmando sua ontológica incapacidade de promover a emancipação do ser humano genérico.

É inegável que os avanços extraordinários nas forças produtivas geraram condições antes inconcebíveis para a produção de riquezas e valores de uso que, sob uma outra forma de organização da vida, abriam potencialidades gigantescas para a humanidade. Contraditoriamente, o que se constata hoje é a miséria generalizada para boa parte da população mundial, que não atinge patamares mínimos para assegurar uma vida digna. Reinam a insegurança e o receio do futuro frente à extrema desigualdade que penaliza e ameaça a sobrevivência daqueles que não detêm a posse dos meios de produção da vida, lançando todos em uma luta ferrenha, movida pela competitividade e, conseqüentemente, pelo individualismo.

Esse contraditório cenário se ancora em bases reais, tendo em vista que a relação de produção do capital está voltada para o único e prioritário objetivo de assegurar a produção de mercadorias para a obtenção de mais-valia e, assim, para a produção de capital. Tal necessidade, incontrollável e insaciável, subordina toda a atividade humana e o próprio real, impossibilitando uma inversão de sua natureza nos limites dessa lógica societal estabelecida. O que não se pode ignorar ou secundarizar, todavia, é que ela é um produto social e histórico e que, justamente por isso, não é algo “natural” nem eterno, o que abre possibilidades para a intervenção humana.

O esgotamento da capacidade de produzir a vida sob o capital, de forma universal, se manifesta nos índices alarmantes de desemprego, de precarização do trabalho, de perda de direitos, de miséria, de violência, de instabilidade econômica e social, perpetuados e acentuados por crises

cíclicas e periódicas. Frente a isso se acirram os distintos interesses das classes fundamentais dessa sociabilidade, a capitalista e a trabalhadora, e paira o temor de convulsões profundas que ameacem a ordem social.

Para perpetuar essa sociabilidade mediante tais contradições insólveis, porque inerentes à lógica interna de funcionamento dessa sociabilidade, estratégias político-ideológicas são mobilizadas. No intuito de obter a coesão social são utilizadas a mistificação e a inversão da realidade para encobrir seus determinantes mais profundos. Marx já sinalizava, em meados do séc. XIX, a decadência ideológica que se instaurara mediante a necessidade burguesa de falsificar o real para impedir seu desvelamento pela consciência social. Se isso já era visível em sua época, em plenos séculos XX e XXI a expansão mundial do capital vem requerendo formas mais intensas de controle e de repressão social, e para isso são acionados múltiplos mecanismos.

A luta político-ideológica se impõe e o ocultamento da realidade é promovido pela hegemonia burguesa e veiculado em esfera global, financiado por representantes da classe dominante e respaldado pelo Estado burguês, incidindo nas diversas esferas sociais. No campo do conhecimento, em específico, há uma tentativa de impedir e censurar seus avanços, o que se dá de distintas formas, afetando o ambiente cultural, científico e educacional, revelando sua submissão aos determinantes do capital. Os valores do mercado se impõem e impera uma lógica produtivista e economicista que busca solapar qualquer capacidade de reconhecimento do real em suas determinações mais essenciais.

No caso da educação, sua conversão em mercadoria altamente rentável expressa como o capital determina a condição humana, em suas várias expressões. Por intermédio de distintas reformas educacionais em curso vão se forjando ilusões travestidas de conhecimentos necessários para o sucesso individual, perante um cotidiano que não mais assegura sua reprodução. Os autores Adriana Aparecida Rodrigues e Marco Antônio de Oliveira Gomes nos ofertam nesta obra precisa uma análise apurada dos mecanismos mobilizados com esse intuito no campo educacional.

É um momento em que dominam no campo epistemológico e ontológico as concepções pós-modernas, que relativizam a capacidade do conhecimento de apreender o real em suas múltiplas determinações, que reduzem a sociedade a uma soma de indivíduos atomisticamente

relacionados, que convertem a razão no irracionalismo, que negam a práxis social e que reduzem a emancipação humana ao particularismo egocêntrico, sob o manto da neutralidade científica e do respeito às diferenças. Por isso, é com imenso prazer que recebemos esta obra, produzida por esses dois importantes pesquisadores, comprometidos com a educação pública e a emancipação humana.

Adriana Rodrigues e Marco Antônio Gomes realizam um trabalho investigativo denso e pertinente para o presente momento histórico que a educação brasileira vivencia, respaldados em um referencial analítico que lhes permite desvendar a ação política e teórica da classe burguesa em distintos momentos da nossa história. Em oposição ao hegemônico e sedutor pragmatismo e utilitarismo das concepções pós-modernas, sua análise desmascara as causas e reais intenções dos projetos educacionais mais recentes, demonstrando sua interconexão e estabelecendo suas relações com a complexa totalidade social da ordem regida pelo capital.

Nesse sentido são exploradas distintas estratégias políticas e ideológicas burguesas, mobilizadas na história brasileira, elegendo em específico períodos em que o próprio regime democrático liberal foi insuficiente para assegurar a efetivação dos interesses do capital em sua expansão mundial, como foi o caso da ditadura de 1964-1985 e do golpe de 2016. Sem cair em anacronismos e revelando seu engajamento político com a classe trabalhadora, Adriana e Marco Antônio logram êxito em estabelecer importantes relações de continuidade e ruptura que demarcam esses distintos momentos, que de modo truculento abalaram e destruíram alguns avanços no campo da política e da educação, por intermédio de ações repressivas e de censura.

Com isso fica capturado e interdito o potencial humano da educação, que é disseminar o conhecimento teórico imprescindível para o enfrentamento da ordem do capital. Ao revelar aos leitores como a disputa hegemônica é acirrada e como a classe dominante está articulada mundialmente em prol de seus interesses particularistas, esta obra abre caminhos para o reconhecimento da historicidade das questões que hoje permeiam o meio educacional, combatendo a naturalização de suas causas e quaisquer formas de conhecimento vulgar e ingênuo. Evidenciam assim a urgência das lutas relacionadas à educação pública, francamente aberta à disputa de projetos antagônicos.

Para além das discussões educacionais e teóricas fica evidente que o que está em jogo é o futuro da humanidade, pois a conjuntura atual requer mobilização política de todos os que desejam construir outra realidade. A busca da verdade e a luta para sua difusão são imperativas nessa etapa histórica. Elas requerem argumentos racionais para o combate ao irracionalismo e ao ultraconservadorismo que germina e ganha eficácia mediante uma consciência social que se rende ao imediatismo frente ao rebaixamento de perspectivas humanizadoras.

Mais do que nunca a teoria necessita ser reafirmada, perante uma realidade que aniquila qualquer ilusão emancipadora que prescindia de uma mudança radical da ordem social. A relevância dessa obra se inscreve nessa perspectiva, permitindo-nos adensar nossa compreensão do real mediante a apresentação de vastos dados em movimento, que captam as tendências educacionais em curso e lançam luzes para desvendar as determinações que compõem a estrutura do modo de produção capitalista.

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

Maringá, julho de 2024.

APRESENTAÇÃO

Prezado leitor, ao adentrar nas páginas deste livro, intitulado “A ditadura civil-militar de 1964-1985 e o golpe de 2016: desdobramentos na educação brasileira”, você terá acesso a informações pertinentes e atualizadas sobre os rumos da educação no Brasil ao final do século XX e início do século XXI.

Este trabalho oferece uma visão abrangente das políticas educacionais voltadas para a educação básica e a formação docente, proporcionando uma compreensão aprofundada dos direcionamentos formativos na educação básica e no ensino superior. O enfoque recai sobre a imbricação com a Teoria do Capital Humano (TCH). Ao contextualizar a ditadura civil-militar e suas ramificações no golpe de 2016, que repercutiu na promulgação de políticas educacionais a serviço do capital, em particular aquelas relacionadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do ensino médio, a instauração de escolas cívico-militares e a BNC-Formação, os autores revelam as artimanhas insidiosas presentes no sistema educacional, cujo propósito é manter a hegemonia estabelecida.

As discussões destacam que a organização do sistema educacional brasileiro transcende questões microssociais, exigindo uma análise profunda e contextualizada, considerando que o desenvolvimento do processo educacional está intrinsecamente ligado às transformações socioeconômicas, políticas e culturais de uma época, sendo historicamente determinado. O período da ditadura civil-militar introduziu na educação as funções de naturalização e aceitação, que, em uma nova configuração, ressurgiram e foram fortalecidas pelo golpe de 2016.

O livro realiza uma análise, sob a ótica idealizada pela ditadura civil-militar, das políticas públicas para a educação básica e o ensino superior, evidenciando a interligação da ditadura com as políticas educacionais a partir do golpe de 2016. Estruturalmente, a obra foi dividida em quatro capítulos: “A tragédia da ditadura civil-militar em sua amplitude: aspectos externos e internos”; “Estado, ditadura e educação: a tragédia para os filhos da classe trabalhadora”; “O golpe de 2016: a história se

repete como farsa” e “A educação sob ataque, o direito negado e a Teoria do Capital Humano”. Em ambos os capítulos, os autores delineiam o percurso da pesquisa, mantendo o objeto de estudo sempre em foco.

Em um contexto de rápidas modificações socioeconômicas, políticas e culturais, compreender as questões fundamentais presentes nas políticas educacionais, especialmente no cenário brasileiro, torna-se imperativo. O intuito é favorecer uma formação teórica e consistente, embasada em análises críticas e reflexivas.

Atenciosamente

Adriana Aparecida Rodrigues

Marco Antônio de Oliveira Gomes

SUMÁRIO

A TRAGÉDIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR EM SUA AMPLITUDE: ASPECTOS EXTERNOS E INTERNOS.....	21
DITADURA CIVIL-MILITAR: ASPECTOS EXTERNOS	21
DITADURA CIVIL-MILITAR: ASPECTOS INTERNOS.....	31
ESTADO, DITADURA E EDUCAÇÃO: A TRAGÉDIA PARA OS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA.....	39
A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A EDUCAÇÃO: INTERESSES DO CAPITAL.....	41
REFORMA DO ENSINO SUPERIOR LEI Nº 5.540 DE 1968.....	52
REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: LEI N.º 5.692 DE 1971.....	62
O GOLPE DE 2016: A HISTÓRIA SE REPETE COMO FARSA.....	73
A EDUCAÇÃO SOB ATAQUE, O DIREITO NEGADO E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO.....	85
ESCOLA SEM PARTIDO E OS ATAQUES ÀS ESCOLAS E UNIVERSIDADES: A NEGAÇÃO DA CIÊNCIA.....	88
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEU SERVIÇO AO CAPITAL....	90
ESCOLA CÍVICO-MILITAR: MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	95
BNCC E A BNC-FORMAÇÃO: CONTROLE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	108
SOBRE OS AUTORES.....	117
ÍNDICE REMISSIVO	119

INTRODUÇÃO

Esse estudo é oriundo de uma investigação desenvolvida a partir do Doutorado em Educação, vinculado a linha de pesquisa: “História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas”, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2022, intitulada “A função social da UNESCO na ditadura civil-militar (1964-1985): desdobramentos na educação brasileira”. Essa pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2020 a 2022 e esteve sob orientação do professor Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes.

Ao longo da pesquisa, evidenciamos que o sistema educacional que emergiu em 1964, segue as preposições do capital mundial, sob orientação de organizações internacionais. Nesse contexto, a Teoria do Capital Humano expressou a justificativa burguesa que “explicava” as diferenças sociais e entre as nações por meio dos investimentos em educação. Em outras palavras, o progresso econômico e social do Brasil dependeria da qualificação da força de trabalho. Porém, apesar do discurso da educação como meio de desenvolvimento social, a índole conservadora e concentradora da política econômica da ditadura pode ser verificada a partir da perseguição ao movimento sindical, do arrocho salarial, da desnacionalização da economia, da facilitação da remessa de lucros por parte das empresas multinacionais no país, etc.

“Os propósitos da ditadura podem ser resumidos em adequar o Estado ao serviço dos interesses do imperialismo” (Gomes et al, 2019, p. 08), com o intuito de preservar o capital. Logo, esse período da história brasileira pode ser entendido como uma “[...] fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorre sob a égide dos monopólios e que expressa, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais [...]” (Germano, 1994, p. 21), sob a direção dos militares, no qual o meio educacional foi utilizado para disseminar seus interesses. Para efetivação desse modelo econômico, foi imperativo modificar o arcabouço jurídico, reforçar o aparelho repressivo, alterar a relação entre executivo, legislativo e judiciário, ou em outras palavras, tornar o executivo mais forte para a imposição por meio da força dos interesses da burguesia.

Nesse contexto, sob o véu do discurso de defesa dos interesses nacionais a educação foi apresenta mais uma vez como panaceia para

todos os males. Como não poderia deixar de ser, tratava-se de uma educação de classe para o atendimento das demandas do capital. “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (Saviani, 2011a, p. 381).

Esse encaminhamento está ancorado em orientações de organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹, entre outras, que são financiadas por países imperialistas, cujo objetivo vincula-se ao reforço do poder do capital. De tal modo, a educação tal qual está colocada na atual quadra da história, favorece a classe dominante. Essa perspectiva orientou as reformas educacionais durante e após a ditadura civil-militar.

Superar essas influências requer superar a própria relação do capital, origem e causa dessas interferências mundiais na educação brasileira, que servem aos propósitos de sua reprodução, incontrolável e insaciável. Dessa maneira, abrem-se outras possibilidades e oportunidades de estudos que contribuíssem para a compreensão dos desdobramentos da ditadura civil-militar nas condições que o sistema educacional se encontra no cenário atual, como o apresentado nesse estudo, que tem como finalidade analisar as aproximações entre as propostas presentes na ditadura civil-militar e as políticas educacionais a partir do golpe de 2016.

Antes de prosseguirmos, é importante apontar que o fim da ditadura civil-militar e o início da chamada “Nova República” (1985 aos dias de hoje), não alterou o caráter de classe do Estado, que não puniu nenhum general-presidente, torturadores e aqueles que os financiaram. Assim, foram preservados os negócios dos capitalistas brasileiros associados aos interesses do imperialismo em um país cuja base econômica é o latifúndio exportador, mais conhecido como agronegócio, e o capital financeiro.

¹ “[...] foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. **A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972**, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização” (ONU-BR, 2018, p. 01, **grifos nossos**).

Apesar dos avanços conquistados nos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), a permanência da hegemonia burguesa sob a bandeira do neoliberalismo, o empobrecimento de significativas parcelas da classe trabalhadora do campo e da cidade foi real. A crise de 2008, que se alastrou globalmente, levou milhões de trabalhadores ao desemprego, subemprego ou informalidade. Além desse fenômeno, ocorreu também a intensificação da exploração da força de trabalho aos níveis de mais-valia absoluta.

Atualmente, verifica-se o mais elevado grau de desenvolvimento tecnológico e científico do capitalismo mundial, porém, este desenvolvimento acelerado só foi plausível em virtude da ação de rapina executada sobre bilhões de trabalhadores, por meio dos homens de negócio. De tal modo, o empobrecimento e desemprego de milhões de trabalhadores não foi obstáculo ao enriquecimento de uma minoria de privilegiados, que concentram a riqueza mundial e decidem os destinos da humanidade. Concomitantemente, para continuar sua existência o capitalismo funda-se no desperdício, na “obsolescência programada”, na produção armamentista e na especulação financeira. Para mais, nos últimos decênios o capital avança ferozmente sobre os direitos conquistados pela luta e organização dos trabalhadores.

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (Antunes, 2020, p. 27).

Diante da incapacidade civilizatória do capital marcada pelo desperdício de matéria-prima, descarte de trabalhadores, crise ambiental e climática, renovam-se as proposições fascistas por meio de projetos autoritários, xenófobos, racistas, entre outros. A burguesia se mostra

incapaz de solucionar a crise e manter a chamada democracia liberal sem recorrer à violência. Não por acaso, o fascismo constituiu-se em um dos horizontes do capital como meio de defesa de seus interesses.

Nesse sentido, o fascismo, em última instância, constituiu-se em uma experiência nascida na Itália (1922), liderado por Benito Mussolini e Adolf Hitler (1933), ambos derrotados na Segunda Guerra. Porém, a experiência fascista não finalizou com a derrota dos dois regimes, uma vez que ainda hoje presenciamos o crescimento de movimentos neofascistas e neonazistas na Europa e América Latina.

Diante de um contexto marcado pela crise estrutural do capital e de avanço de ideias autoritárias, a educação assume tanto na organização quanto no plano das concepções pedagógicas as proposições oriundas do mercado com o objetivo de promover a naturalização das desigualdades estruturais do capital a partir de noções aparentemente novas, mas que repetem anacronicamente proposições oriundas da Teoria do Capital Humano e do tecnicismo presentes na ditadura civil-militar. Para tentar amenizar a crise do desemprego, subemprego ou mesmo da miséria, o capital difunde um novo canto da sereia: o empreendedorismo, o ensino por competências, colaboradores, resiliência, flexibilidade e empregabilidade do trabalhador, entre outros.

Nesse mesmo encaminhamento, sob uma nova configuração, o golpe jurídico, midiático e parlamentar contra Dilma Rousseff² em 2016, repetiu em forma de farsa o que foi a tragédia de 1964. Para promover a intensificação da exploração da força de trabalho era fundamental retirar algumas peças do tabuleiro político, tal qual em 1964. No patamar da tirania, na eleição de 2018, com a retirada do principal candidato do pleito (Luís Inácio Lula da Silva³) por meio de um processo marcado pela

²“Primeira mulher a se tornar Presidente da República do Brasil, Dilma Vana Rousseff nasceu em 14 de dezembro de 1947, na cidade de Belo Horizonte (MG). É filha do imigrante búlgaro Pedro Rousseff e da professora Dilma Jane da Silva, nascida em Resende (RJ)” (Brasil, 2012, p. 01).

³“Luiz Inácio Lula da Silva nasceu em 27 de outubro de 1945 na cidade de Garanhuns, interior de Pernambuco. Casado com Marisa Letícia, desde 1974, tem cinco filhos. [...] Em 10 de fevereiro de 1980, Lula fundou o PT, juntamente com outros sindicalistas, intelectuais, políticos e representantes de movimentos sociais, como lideranças rurais e religiosas. [...] Em 1982 o PT já estava implantado em quase todo o território nacional. [...] Em 1986, foi eleito o deputado federal mais votado do país, para a Assembleia Constituinte. O PT lançou Lula para disputar a Presidência da República em 1989, após 29 anos sem eleição direta para o cargo. Perdeu a disputa, no segundo turno, por pequena diferença de votos, mas dois anos depois liderou uma mobilização nacional contra a corrupção que acabou no “impeachment” do presidente Fernando Collor de Mello. Em 1994 e 1998, Lula voltou a se candidatar a presidente da República e foi derrotado por Fernando

farsa, Jair Messias Bolsonaro⁴ assumiu a presidência da República. Com a ascensão de Jair Messias Bolsonaro, que expressou ideologicamente o caráter conservador e ultraliberal da burguesia, assim como, a nostalgia da ditadura empresarial militar, o Brasil vivenciou um mais um período de destruição de direitos, negação da ciência e obscurantismo.

Nesse cenário, temos como questão problematizadora: Quais as continuidades e/ou aproximações da ditadura civil-militar com as políticas educacionais promulgadas a partir do golpe de 2016? Para atender esse proposto, realizamos estudos bibliográficos e documentais, pautados no materialismo histórico-dialético, cujo desígnio é mostrar como a educação brasileira, se encontra relacionada às modificações em curso nas relações desenvolvidas em sociedade. Além disso, esse viés teórico possibilita uma coerente interpretação da realidade. “[...] contém, em sua essencialidade a lógica dialética e neste sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação” (Martins, 2006, p. 02). Consequentemente, contribuído com a formação inicial e continuada docente.

Ao adotar esse referencial, mostramos que a relações sociais e os encaminhamentos educacionais durante a ditadura civil-militar e a partir do golpe de 2016, não se constituem em uma assimetria. Apesar das diferenças entre si, demonstram a materialização dos interesses do capital, firmando que a história é o resultado das relações sociais. Portanto, este estudo exhibe uma ampla visão do problema, apontando possibilidades de entendimento das relações que o nosso objeto de estudos estabelece com as questões maiores em um contexto socioeconômico e político, no qual trabalhamos, com as categorias essenciais, que são: a contradição, a totalidade, a mediação, a reprodução e a hegemonia, pois elas se configuram como conceitos básicos.

Apontamos que em tempos de incertezas políticas e diante dos retrocessos é importante analisarmos a herança trágica da ditadura para

Henrique Cardoso. [...]. Em 27 de outubro de 2002, aos 57 anos de idade, com quase 53 milhões de votos, Luiz Inácio Lula da Silva é eleito Presidente da República Federativa do Brasil. [...]. No dia 29 de outubro de 2006, Luiz Inácio Lula da Silva, novamente na companhia do vice José Alencar, foi reeleito presidente da República com mais de 58 milhões de votos, a maior votação da história do Brasil” (Brasil, 2023a, p. 01).

⁴“Jair Bolsonaro foi eleito em outubro de 2018 presidente da República com 57.797.847 dos votos, 55,13% do eleitorado brasileiro, pela Coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos (PSL/PRTB). Sua carreira política começou em 1988, quando concorreu à Câmara Municipal do Rio de Janeiro e conseguiu uma vaga no Legislativo da cidade. Em 1990, dois anos depois de eleito, conquistou o primeiro dos sete mandatos consecutivos no cargo de deputado federal pelo Rio de Janeiro. Em 2014, foi o mais votado no Rio de Janeiro na disputa pela Câmara Federal, com 464.565 votos - conforme dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Em seus mandatos parlamentares, destacou-se especialmente pela defesa dos direitos dos militares ativos, inativos e pensionistas” (Brasil, 2023b, p. 01).

a educação brasileira e os vínculos autoritários presentes nas proposições contemporâneas. Essa situação é evidenciada hoje com a reforma do ensino médio, a propagação das escolas cívico-militares por intermédio do Decreto n.º 10.004 de 2019, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a BNC-Formação, um verdadeiro retrocesso, a serviço do capital.

Os resultados encontrados durante o estudo se apresentam em quatro capítulos. No primeiro nomeado “A tragédia da ditadura civil-militar em sua amplitude: aspectos externos e internos”, apresentamos o caráter empresarial-militar da ditadura civil-militar que se seguiu, posto que não se tratou de uma simples quartelada, mas de um movimento golpista que contou, para seu êxito, do apoio econômico e político de empresários brasileiros e estrangeiros que dirigiam multinacionais em nosso território.

No segundo capítulo intitulado “Estado, ditadura e educação: a tragédia para os filhos da classe trabalhadora”, abordamos a relação da Teoria do Capital Humano e a educação, e as reformas educacionais no período da ditadura civil-militar, o que refletiu na formação da classe trabalhadora. E no terceiro capítulo, “O golpe de 2016: a história se repete como farsa”, assinalamos os desígnios e intuito do golpe de 2016. E no quarto capítulo, “A educação sob ataque, o direito negado e a Teoria do Capital Humano”, frisamos o direcionamento educacional a partir do golpe de 2016, que forja a formação humana.

O estudo evidencia a articulação da ditadura civil-militar com as políticas educacionais promulgadas a partir do golpe de 2016. A Lei n.º 5.540 de 1968, que estabelece a reforma universitária, e a Lei n.º 5.692 de 1971, que promulga a reforma do ensino do 1º e 2º graus, assumiram roupagens diferentes (da tragédia a farsa) com a reforma do ensino médio, a escola cívico-militar, a BNCC e com a BNC-Formação. Tais legislações são frutos de um projeto que visou e visa assegurar a reprodução e manter a relação social do capital, fomentado pela Teoria do Capital Humano.

A partir de interesses internos, das facções dominantes nacionais, e externos, temos a adoção de medidas em prol do desenvolvimento capitalismo, que repercutem na educação básica e no ensino superior. Além disso, as reformas educacionais discutidas permitem identificar as estratégias de privatização da educação pública já presente naquele momento (ditadura civil-militar) e que hoje estão aceleradas em função das recentes reformas educacionais.

A TRAGÉDIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR EM SUA AMPLITUDE: ASPECTOS EXTERNOS E INTERNOS

“O golpe militar foi consequência, não causa” (Chagas, 2014, p. 09). Assim, se faz necessário descrever e entender os elementos que contribuíram para a estruturação e desenvolvimento desse golpe, que foi expressão dos interesses da burguesia associada ao imperialismo e operacionalizada pelas Forças Armadas. “O golpe militar foi também um golpe civil, militar e empresarial. Um governo de exceção que se tornou regra por vinte e um anos não se instauraria e perpetuaria no poder por mais de duas décadas se não tivesse um forte apoio civil” (Souza, 2017, p. 26).

Portanto, para uma compreensão abrangente da ditadura civil-militar no Brasil é imprescindível destacar o processo de construção e desdobramento da mesma. Contudo, “A compreensão das causas que resultaram no golpe requer sua articulação a um complexo conjunto de fatores socioeconômicos e políticos, de interesses interno e externo, que conduziram o país a uma intervenção de caráter repressivo” (Favaro; Semzezem; Marcolino, 2020, p. 03).

Neste contexto, nossa obra aborda inicialmente os aspectos externos, seguidos pelos anseios internos de uma classe dominante, que culminaram na estruturação e desenvolvimento da ditadura civil-militar, que impactou a estrutura educacional do país. Reconhecer que esse golpe não foi um evento isolado é crucial para entender os desdobramentos do mesmo na atual conjuntura social. Afinal, ao longo dos anos, a ditadura civil-militar assumiu diversas formas, persistindo em diferentes contextos, apesar de suas metamorfoses, ou seja, anos assumiu novas roupagens, mas não desapareceu.

DITADURA CIVIL-MILITAR: ASPECTOS EXTERNOS

No contexto da ditadura civil-militar, à intervenção internacional fica evidente com a repercussão da Guerra Fria. Após o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os Estados Unidos promoveram uma

política externa marcada pelo intervencionismo em diferentes regiões do globo, incluindo a América Latina, com o propósito de defesa da “democracia”, ou seja, do combate ao comunismo e à influência soviética.

Nesse contexto, os Estados Unidos criaram várias bases militares de apoio e forneceram empréstimos e apoio militar como forma de garantir a preservação de seus interesses nas diferentes regiões. Uma das ações emblemáticas do período foi o grande número de oficiais latino-americanos que fizeram treinamento na Escola das Américas, situada no Canal do Panamá, com forte formação anticomunista.

Para os interesses norte-americanos, era imperativo manter a aliança com os países latino-americanos em função do controle marítimo concomitantemente ao controle da ordem na região. Em correspondência, interessava às Forças Armadas latino-americanas a assessoria militar, treinamento de oficiais e aquisição de armamentos, partindo da aceitação da liderança do bloco ocidental exercida pelos Estados Unidos no pós Segunda Guerra.

De tal modo, os laços de cooperação entre as Forças Armadas norte americanas e latino americanas foram ampliadas como expressão dos interesses imperialistas dos primeiros. Não por acaso, foi criada a Escola Superior de Guerra (ESG), por meio da Lei nº. 785, de 20 de agosto de 1949. Durante os anos 1950, foram forjados os elementos centrais que permitiriam a difusão da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), construída pelo Conselho de Segurança Nacional dos Estados Unidos e divulgada por meio das diferentes escolas militares que se constituíram nas nações latino-americanas de forma similar à Escola das Américas. De tal modo, subordinada ao Estado-maior das Forças Armadas, a ESG ocupou um papel de destaque na formação de civis e militares que participaram da arquitetura do golpe de 1964 em convergência com os interesses dos Estados Unidos.

Fundada em 1946, a Escola das Américas (*School of the Americas*), constituiu-se em um instituto do Departamento de Defesa dos Estados Unidos com a designação original do Centro de Adestramento Latino-americano – Divisão da Terra. A DSN foi um dos desdobramentos da formação de oficiais na Escola das Américas. Entre suas premissas, podemos identificar a negação da divisão da sociedade em classes. Dessa forma, qualquer compreensão que assinala a existência de antagonismos sociais ou questionamentos da ordem social, é identificada como nociva aos interesses nacionais, deve ser combatida.

No entanto, a vitória da Revolução Cubana, em 1959, representou uma nova área de tensão no caribe e, por conta do avanço das ideias anti-imperialistas na América Latina, os Estados Unidos adotaram uma nova postura em resposta ao “perigo” comunista na região. Diante do “perigo” representado por Cuba, John Kennedy (1961-1963), presidente dos Estados Unidos, promoveu a Aliança para o Progresso, plano de desenvolvimento socioeconômico para as nações latino-americanas, com objetivo de impedir o avanço do movimento comunista na região. Na esfera militar, a proposta era readequação dos programas de formação de oficiais conforme as novas diretrizes da Doutrina de Segurança Nacional (DSN).

[...] é dentro dessa perspectiva de implicar atores locais na defesa de uma área que passou a ser compreendida como inserida na nova concepção de segurança interna dos EUA que o Pentágono, através da DSN, assumiu a qualificação das Forças Armadas da América Latina, fornecendo treinamento, doutrinação, armamento e suporte logístico. Por detrás dessa ação, objetivou o combate dos focos de descontentamento e de agitação social que podiam desestabilizar a região. Para tanto, multiplicou a criação de novas escolas com essa finalidade e o treinamento de quadros policiais e militares para maior eficiência no enfrentamento da ameaça externa e interna comunista (Padrós, 2005, p. 210).

De tal modo, a DSN foi difundida entre as Forças Armadas da América Latina e constituiu-se em uma das justificativas dos golpes ocorridos no continente. Entre suas diretrizes encontramos o imperativo da defesa dos valores do mundo cristão e ocidental em oposição ao comunismo.

O Estado com a DSN “[...] se caracterizou por um processo de reformulação de planos, normas e de expansão da abrangência da ação repressiva orientado para a eliminação da oposição identificada como ‘inimigo interno’” (Lira, 2010, p. 34), que no caso era em especial, os “comunistas”. Logo, a propagação do conceito de segurança nacional “[...] foi a ideologia oficial da ditadura militar” (Sader, 1990, p. 19), que por sua vez, “[...] cobriu um vasto campo 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). Para assegurar tal encaminhamento, “Prender, torturar, matar, tudo é permitido para defender a segurança nacional. A base jurídico-filosófica para justificar qualquer ato, tornando lícito o que é intrinsecamente ilícito” (Fon, 1979, p. 27).

É oportuno frisar que a Agência Central de Inteligência (CIA) teve uma importante participação decisiva na arquitetura do golpe civil-militar. Quando pensamos nas ações da CIA, nos vem à mente a coletas de dados, contudo, a mesma dedica-se a ações mais complexas, tais como: intervenções em guerras paramilitares e psicológicas. Destacamos aqui, as operações desenvolvidas em guerra psicológica, uma forma que se mantém ativa com fervor atualmente. As atuações em “[...] guerra psicológica implicam propaganda e divulgação, ou seja, campanha através da mídia, junto às diversas organizações estudantis, sindicatos, outros grupos profissionais e culturais, bem como junto aos partidos políticos” (Bandeira, 2014, p. 12), sem demonstrar as intenções e participação do governo americano, em decorrência das relações diplomáticas existentes.

Para obter êxito, foram desenvolvidas diversas operações, como: apoio marítimo e aéreo; suborno; financiamento de candidatos nas eleições; infiltração em áreas proibidas; guerras econômicas; sabotagem; assassinatos; manutenção e treinamentos de pequenos exércitos, entre outros. Essas ações são típicas das ocorridas durante a ditadura civil-militar, que “[...] a CIA desenvolveu e aplicou no Brasil e em diversos países da América Latina, nos anos 60 e 70 do século XX” (Bandeira, 2014, p. 13). Tais operações ocorreram com intuito de desestabilizar e manter um controle dos governos.

Nesse cenário, a partir de 1961, os agentes da CIA, aplicaram intervenções políticas no cenário brasileiro, que foram muito além do discurso em prol de lutas sociais. “A técnica consistiu em induzir a radicalização das lutas de classes, mediante a guerra psicológica de atos de provocação, de modo a socavar a base de sustentação social do governo e só lhe restar a apoio da extrema esquerda” (Bandeira, 2014, p. 13), na intencionalidade de desestabilizar o governo, para então restabelecer a ordem com a intervenção militar. Assim, “[...] o Departamento de Estado norte-americano e a CIA desenvolveram atividades específicas para a desestabilização do governo de Jango, visto por Washington como ‘não confiável’ e ‘infiltrado’ por comunistas” (Netto, 2014, p. 38).

Tal encaminhamento se intensificou por parte dos Estados Unidos, após a Revolução Cubana, com a adoção de uma estratégia de segurança continental, para manter a soberania da influência norte-americana na América Latina. Consequentemente, “Quase todos os golpes de Estado na América Latina, durante os anos 60 e 70, configuram, assim, um fenômeno de política internacional continental, mais do que de política nacional, interna, da Argentina, Peru, Guatemala ou Brasil” (Bittencourt Júnior, 2014, p. 14). As intervenções das Forças Armadas no cenário político estavam atreladas aos objetivos dos Estados Unidos, que por sua vez era combater qualquer governo que mantivesse relação com Cuba.

No Brasil tal ação se fez presente pelo fato de João Goulart⁵ se opor à intervenção das Forças Armadas em Cuba. Por conseguinte, ao “[...] defender a soberania e a autodeterminação de Cuba, obstaculizava os objetivos de Kennedy, que em 11 de dezembro de 1962 reuniu o Comitê Executivo do Conselho de Segurança Nacional para examinar a ‘ameaça comunista’ no Brasil” (Bandeira, 2014, p. 15-16), além de passar a realizar diversas pressões econômicas, como: ameaça de suspensão de financiamento; a não prorrogação de vencimento dos financiamentos, entre outros.

Mas foi em 1963 que a CIA passou a organizar planos que visavam a intervenção militar no Brasil, “[...] diante da eventualidade de que João Goulart, como consequência da pressão econômica dos Estados Unidos, reagisse e envergasse para a esquerda, não propriamente comunista e sim sob a forma do autoritarismo ultranacionalista” (Bandeira, 2014, p. 17).

⁵“Advogado, nascido na cidade de São Borja, estado do Rio Grande do Sul, em 1o de março de 1918. Iniciou sua atividade política no Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), tendo sido fundador desta agremiação em São Borja (1946) e presidente do diretório do Rio Grande do Sul (1950-1954). Elegeu-se deputado estadual (1946-1950) e deputado federal (1951), licenciando-se do mandato para assumir a Secretaria do Interior e Justiça do Rio Grande do Sul (1951-1952). Foi deputado federal pelo PTB-RS (1952-1953), ministro do Trabalho, Indústria e Comércio do governo de Getúlio Vargas (1953-1954) e presidente nacional do PTB (1952-1964). Candidatou-se ao Senado em 1954, mas foi derrotado. Foi vice-presidente da República no governo Juscelino Kubitschek e, por força de dispositivo constitucional, presidente do Senado (1956-1961). Em 1960 reelegeu-se vice-presidente, na chapa de oposição ao candidato udenista Jânio Quadros. Com a renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961, João Goulart, ou Jango, como era conhecido, foi empossado na presidência da República, em 7 de setembro, após a aprovação pelo Congresso da emenda constitucional que instaurou o regime parlamentarista de governo. Em janeiro de 1963, com a realização do plebiscito que decidiu pela volta do regime presidencialista, Goulart assumiu plenamente os poderes de presidente. Deposto pelo golpe militar de 1964, exilou-se no Uruguai. Faleceu no exílio, no município argentino de Mercedes, em 6 de dezembro de 1976” (Brasil, 2012, p. 121-122).

Os investimentos por parte da CIA ocorreram no movimento sindical e camponês, além da realização de financiamentos políticos, claro que por um viés corrupto e fraudulento (Netto, 2014). Consequentemente, a desestabilização do governo era algo certo de acontecer.

A ideia de propagação do comunista como traidor da pátria desde de 1950, foi a gestação de um ideário em prol de atingir o maior número de pessoas, em especial a classe média, para a concretização do golpe. “Não foi por acaso que o golpe de 1º de abril de 1964 teve o apoio de significativas parcelas das classes médias que denunciavam o avanço do comunismo na sociedade brasileira e exigiam um governo forte” (Coimbra, 2011, p. 42).

“A assertiva do embaixador Lincoln Gordon, segundo a qual a derrubada de Goulart foi realizada pelos militares brasileiros sem ‘*assistance or advice*’ dos EUA não corresponde à realidade” (Bandeira, 2014, p. 18). Na verdade, sem esse respaldo, muito dificilmente o golpe teria ocorrido. As técnicas empregadas para efetivar o golpe no Brasil foram várias, e o general Humberto Castelo Branco liderava de forma secreta as conspirações, já que o mesmo era o chefe do Estado Maior das Forças Armadas. Esse direcionamento foi comprovado por meio de troca de telegramas entre o general e o embaixador Lincoln Gordon. Esses telegramas “[...] evidenciaram a técnica que os Estados Unidos empregaram no Brasil a fim de criar as condições políticas para a efetivação do golpe militar em 1964” (Bandeira, 2014, p. 19). Técnicas essas que culminaram na efetivação do golpe.

O Brasil, tornou-se um aliado estratégico no hemisfério sul do continente Americano. Com a subordinação aos Estados Unidos, o país passa a dar voz e ordens a outros países da América Latina. Nessa situação, a ameaça “[...] maior é que o exercício ilícito da ‘capangagem’ por um país subdesenvolvido no Hemisfério o impele compulsoriamente à condição de ‘dedo-duro’ da América Latina, a uma espécie de ‘casa-de-couro’ ou ‘mata-cachorro’ dos EUA” (Marighella, 1979, p. 28).

Nesse patamar, temos a participação militar na vida política, que por sua vez, não ocorreu apenas a partir de 1964⁶, pois as intervenções

⁶ “A participação das Forças Armadas, notadamente do Exército, na vida política do Brasil começa a tornar-se significativa a partir da segunda metade do século XIX com a Guerra do Paraguai (1865-1870), projeta-se na abolição da escravidão (1888), na proclamação da República (1889) e culmina com o golpe de Estado de 1964. Na verdade, desde então o Exército esteve presente em todas as reviravoltas na história do

e motivações passaram por oscilações⁷, mas “[...] tiveram papel central no golpe do 1º de abril de 1964 – e se o regime dele derivado foi uma ditadura que se valeu do poder militar, este serviu aos interesses do grande capital” (Netto, 2014, p. 51). Logo, mesmo tendo ocorrido em outros períodos da história brasileira, passaram de atuações progressistas à conservadora e antidemocrática. Nesse contexto, descrevemos que,

Em todo o período 1937-1964, as Forças Armadas clamaram por um Estado forte e ditatorial. Em nome do anticomunismo, combateram o ‘subversivíssimo esporádico das massas populares’ (Gramsci) e, após a Segunda Guerra Mundial, aliaram-se ‘à mais poderosa não americana’, convertida em defensora da civilização ocidental e cristã. Em 1948, portanto, no contexto da chamada Guerra Fria, foi criada a Escola Superior de Guerra, (ESG), que daria cunho definitivo à Ideologia da Segurança nacional, cujas bases conceptuais visavam justificar o controle das Forças Armadas sobre o Estado (Germano, 1994, p. 47).

Esclarecemos que após o fim da Segunda Guerra Mundial, e com clima de entendimento e unidade democrática que não durou muito, W. Churchill, que dirigiu a Inglaterra na guerra, ao lado do presidente americano H. Truman, que determinou um covarde lançamento de bombas atômicas no Japão, que estava em vias de se render. A questão era que a bomba simbolizava uma demonstração de poder para a União Soviética (URSS). Ele, realizou um discurso em março de 1946, em Fulton, no Missouri nos Estados Unidos, e afirmou que a União Soviética e os países da Europa Central estavam caminhando para um socialismo perigoso, empregando a expressão “cortina de ferro”, para determinar as divisórias dos países comunistas, chamado por Truman como inimigos da democracia ocidental, colocou os Estados Unidos em defesa dos mesmos.

Brasil, exercendo sempre um papel decisivo nos momentos de crise. Com efeito, o Exército: a) concorreu significativamente para a abolição da escravatura em 1888; b) instaurou a República em 1889; c) contribuiu para o fim da República oligárquica em 1930; d) participou, em 1937, da implantação da ditadura de Vargas (estado Novo); e) após o mesmo Vargas em 1945; f) esteve presente nos episódios que levaram ao suicídio de Vargas em 1954; g) esteve presente nos episódios que levaram ao suicídio de Vargas em 1954; g) deflagrou o golpe de Estado de 1964” (Germano, 1994, p. 39).

⁷ “[...] o Exército de 1888-1889, ou mesmo o de 1930, não é igual ao exército de 1937 e de 1964, o que configura, conseqüentemente, uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma mudança institucional em função do jogo de interesses em pauta. Assim sendo, podemos encontrar mais identidade: a) entre o Exército de 1888-1889 e o de 1930; b) entre o Exército de 1937 e o de 1964. Em decorrência, o Exército do período 1888-1889/1930 é diferente do Exército que se organiza e atua entre 1937 e 1964” (Germano, 1994, p. 40).

No ano de 1947, anunciou em um Congresso norte-americano uma série de medidas econômicas e políticas apoiando os governos dos países que quisessem viver no “mundo livre”, ou seja, serem “cordeirinhos” dos Estados Unidos. Nascia ali, a Guerra Fria, ou doutrina Truman⁸, que persistiu até a derrubada da União Soviética, no ano de 1991, com “[...] a orientação anticomunista, hegemônica e belicista dos Estados Unidos, à que sempre respondeu a União Soviética, diretamente ameaçada” (Netto, 2014, p. 33).

Isso afetou o Brasil. “Em todo caso é patente que o militarismo na América Latina se acentuou após a Segunda Guerra Mundial e, para isto, contou com o decidido apoio norte-americano, numa espécie de latino-americanização da Guerra Fria” (Germano, 1994, p. 19), que foi um marco para a conjuntura internacional. É oportuno frisar que,

Durante a Segunda Guerra Mundial, o grupo que evoluiu para o fascismo militar brasileiro o fez sob a inspiração desses setores ideológicos norte-americanos, lutando contra o hitlerismo nos campos de batalha menos por um sentimento de defesa das liberdades do que pela subordinação à aliança do Brasil com os EUA (uma espécie de aliança do pote de barro com o pote de ferro). Mesmo nossas forças armadas, em conjunto, não são imunes a tal influência (Marighella, 1979, p. 21).

“Esta vassalagem ideológica fez do fascismo militar brasileiro um sustentáculo da guerra-fria e do ACORDO MILITAR BRASIL-ESTADOS UNIDOS, e lhe deu a tônica do anticomunismo, da ‘guerra psicológica’, e do golpismo” (Marighella, 1979, p. 21). Esses elementos se fizeram presentes na ditadura civil-militar e se perpetuam nos dias atuais. Configurando-se no maldito legado da ditadura civil-militar.

Vale ressaltar que a instauração da Guerra Fria se configura em uma guerra diferente das anteriores como a Segunda Guerra Mundial,

⁸“A “Doutrina Truman” não foi apenas um dispositivo político para isolar e ameaçar a União Soviética e neutralizar a intervenção dos comunistas fora das suas fronteiras (uma das contrapartidas que Truman exigia dos seus aliados era a exclusão dos comunistas dos cargos governamentais que ocupavam: foi assim que o Plano Marshall, formulado pelo Secretário de Estado G. Marshall e implementado entre 1948-1952 para apoiar a reconstrução econômica europeia, implicou a saída dos comunistas dos governos da França e da Itália). Constituiu também um mecanismo de subordinação econômica dos aliados à expansão das grandes empresas monopolistas norte-americanas – vale dizer: foi um mecanismo a serviço da expansão imperialista (em 1953, Charles Wilson, antes presidente da General Motors/GM e então Secretário de Defesa dos Estados Unidos, teria pronunciado a máxima sintetizadora do seu cinismo: “O que é bom para a GM é bom para os Estados Unidos e vice-versa”). Na abertura dos 1960, porém, o hegemonismo norte-americano experimentava uma forte erosão – e esta erosão relacionou-se com o fim dos impérios coloniais” (Netto, 2014, p. 34).

pois não foi uma luta somente por poder territorial, travando guerras territoriais, mas uma guerra que abrangeu os campos políticos, militar e econômicos. Assim, “A peculiaridade da Guerra Fria era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de guerra mundial” (Hobsbawm, 1995, p. 224). Na realidade, as questões mal resolvidas na Segunda Guerra Mundial geram então a Guerra Fria. Isso porque “[...] os diferentes projetos de reordenamento do mundo e da ordem global vislumbrados pelos três principais líderes aliados possuíam pontos de divergências, muitos deles irreconciliáveis” (Munhoz, 2000, p. 266), para serem considerados eliminados com o fim da Segunda Guerra Mundial.

Os principais envolvidos na Guerra Fria eram os Estados Unidos e a URSS, atual Rússia. A URSS dominava uma parte do planeta, que era ocupada pelo Exército Vermelho ou comunismo. Os Estados Unidos, controlavam a outra parte, do então mundo capitalista, “[...] além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética” (Hobsbawm, 1995, p. 224).

A situação mundial permaneceu estável até meados de 1970, com a “aceitação” desigual da divisão de poder em nível mundial. Até esse período, resolveram suas “[...] disputas de demarcação sem um choque aberto entre suas Forças Armadas que pudesse levar a uma guerra e, ao contrário da ideologia e da retórica da Guerra Fria trabalhavam com base na suposição de que a coexistência pacífica [...]” (Hobsbawm, 1995, p. 225).

Apontamos que os Estados Unidos, se preocupava com uma possível hegemonia da URSS no futuro, e a URSS se preocupava com a atual supremacia dos Estados Unidos, que estava se instalando em toda parte do mundo, no qual a mesma não estava presente. Mesmo com a supremacia norte-americana engolindo as ideias da URSS, e fazendo da mesma uma possível cliente dos Estado Unidos (em decorrência do empobrecimento da URSS), não havia resquícios de uma guerra. Na realidade, “Como a URSS, os EUA eram uma potência representando uma ideologia, que a maioria dos americanos sinceramente acreditava ser o modelo para o mundo. Ao contrário da URSS, os EUA eram uma democracia” (Hobsbawm, 1995, p. 232), que os tornaram extremamente perigosos.

Diferente da Segunda Guerra Mundial, armas nucleares não foram usadas, mesmo a corrida armamentista no Ocidente já sendo frenética.

Vendo a China, sendo conquistada pela corrente comunista, os Estados Unidos juntamente com seus aliados, as chamadas Nações Unidas, intervinham na Coreia em 1950 para impedir que o comunismo do Norte chegasse ao Sul, tendo esse o mesmo objetivo do Vietnã, porém haviam perdido. Em 1988, a URSS se retirou do Afeganistão, mesmo tendo oferecido ajuda militar durante oito anos, contra a guerrilha, que por sua vez, era apoiada pelo governo americano. Não ocorreram, porém, confrontos diretos, mesmo com uma grande ameaça de guerra, foi produzido um grande movimento de paz em partes na Europa (Hobsbawm, 1995).

“No fim da Guerra Fria, esses movimentos deixaram recordações de boas causas e algumas curiosas relíquias periféricas, como a adoção do logotipo antinuclear pelas contraculturas pós-1968 [...]” (Hobsbawm, 1995, p. 235), bem como a predominância preconceituosa sobre prática do uso de energia nuclear. Na realidade, “Muito mais óbvias foram as consequências políticas da Guerra Fria. Quase de imediato, ela polarizou o mundo controlado pelas superpotências em dois ‘campos’ marcadamente divididos” (Hobsbawm, 1995, p. 235). Além disso, a Guerra Fria teve três aspectos sobre o panorama internacional, sendo: primeiro, eliminar ou empatar todas as rivalidades e conflitos mundiais antes da Segunda Guerra Mundial; segundo, congelar a conjuntura internacional e estabilizar a partir disso, as coisas estatais não fixas e provisórias; e terceiro, encher o mundo de armas desafiando qualquer tipo de crença.

Logo, o que se via era um mundo em desordem e colapso parcial, com a retirada dos esteios de uma estrutura internacional e as estruturas dos sistemas políticos internos mundiais. Com a ideia de substituição de uma nova ordem, acabando com a ideia bipolar, dando ênfase na nova potência mundial, não podendo mais haver retorno a um mundo de antes da Guerra Fria, justamente por ela ter feito uso de ações estratégicas para estabelecer um controle e não eliminar as problemáticas existentes.

Na verdade, a Guerra Fria camuflou os interesses dos Estados Unidos, com a propagação de discursos anticomunistas, que na verdade trilhava para supremacia imperialista dos Estados Unidos. Os Estados Unidos faziam uso de uma conjectura comunista, com o intuito de planejar golpes para “[...] destituir governos nacionalistas ou reformistas democraticamente eleitos, como nos casos do Irã, em 1953, da Guatemala, em 1954, do Brasil, em 1964 e do Chile, em 1973, apenas para mencionar

uns poucos casos” (Munhoz, 2000, p. 275). No cenário da Guerra Fria, ambos (URSS e Estados Unidos) lutavam para mostrar ao mundo quem tinha mais poder político militar e econômico. Como consequência, “A estratégia militar da DSN é uma resposta as formas de enfrentamento armado que tiveram maior notoriedade durante a Guerra Fria” (Ramos, 2011, p. 116). O setor militar brasileiro foi afetado por essa conjuntura.

A bipolaridade da Guerra Fria trouxe novas reformulações para o pensamento estratégico militar, a partir de então vão desenvolver o conceito de segurança nacional, que de uma forma bastante simplificada constitui no binômio segurança e desenvolvimento. Este conceito estratégico, transformado em ideologia, foi desenvolvido pelo *National War College*, em Washington, tornou-se o principal pressuposto na formação das elites militares da América Latina (Ramos, 2011, p. 114).

Desse modo que a DSN adotada no período da ditadura civil-militar foi propagada em cursos pelos agentes norte-americanos, contudo, o financiamento e ação dos Estados Unidos na destruição das forças populares atuantes não ocorreu somente no Brasil, mas em outros países da América do Sul, que formavam o Cone da América do Sul. Ele era assim, constituído por: Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai e Bolívia, países que também passaram por questões parecidas com a do Brasil (Fernandes, 2014). Vale ressaltar que cada país organizou uma maneira de perseguir os populares, marcadas pela violência, tortura, prisões inesperadas, castigos físicos, desaparecimento, entre outros, que assinalaram o período ditatorial.

Nesse contexto, evidenciamos que a ditadura civil-militar não foi desenvolvida levando em consideração apenas o pensamento interno, tendo em vista que a ESG, assistida pelos norte-americanos, propagou sua ideologia. Como mecanismo de formação da camada dominante civil e militar, a ESG representou uma reação interna, que trilhou para a naturalização e aceitação de ações vinculadas ao controle.

DITADURA CIVIL-MILITAR: ASPECTOS INTERNOS

Com o término da Segunda Guerra Mundial em 1945, os Estados Unidos criaram o *National War College*, que serviu de base para estruturação e desenvolvimento das atividades na ESG. O *National War College*

foi visitado “[...] pelo general Salvador César Obino em 1948” (Saviani, 2011a, p. 352), que enviou o general Golbery, para implementar a Escola Superior de Guerra (ESG) de acordo com os moldes e interesses americanos. Nesse patamar, a ESG foi criada em 22 de outubro de 1948 pelo Decreto n.º 25.705, sendo organizada pela Lei n.º 785, de 20 de agosto de 1949. De 1960 à 1970, ela teve oficiais americanos em seu grupo de trabalho, com *status* de professor (Dreifuss, 1981).

A origem da ESG se encontra relacionada a interesses internos, em especial dos militares. “A origem remota da Escola Superior de Guerra se prende a um curso de Alto Comando, criado em 1942 pela lei do Ensino Militar e que se destinava apenas a generais e coronéis do Exército” (Arruda, 1983, p. 113). Era destinado ao alto escalão militar.

Os oficiais que fizeram cursos nos Estados Unidos voltaram ao Brasil e fundaram a ESG, copiada do Nacional War College. Aprenderam fundamentalmente que a defesa nacional não se limita aos preparativos para conter o inimigo esconde-se dentro da nação: são os que pretendem ‘solapar as instituições’ e substituir a ‘civilização crista e ocidental’ por ‘doutrinas exóticas’. O perigo é o inimigo interno. Evidentemente essa linha de pensamento favoreceu a política norte-americana: ela ganhou um aliado na Guerra Fria que identificava como ‘inimigo interno’ todos aqueles que pretendiam mudar o sistema e, por extensão, acabar com a espoliação sofrida pelo Brasil. Daí à Doutrina de Segurança Nacional faltava um passo. O desenrolar dos acontecimentos políticos resultou no que estamos vendo até aqui. Quando os militares chegaram ao poder, não só refletiam uma dinâmica reacionária contra as reformas como possuíam uma ideologia coesa, que se manifestou na Doutrina de Segurança Nacional (Chiavenato, 1994, p. 106).

A DSN, nesses moldes, não vem assegurar segurança e proteção, pelo contrário, ocorre o aniquilamento da segurança, justamente pelos interesses mascarados por trás dessa segurança. Dessa maneira, as nações por meio de um processo de segurança, adotam cinco atitudes políticas básicas, sendo elas: “[...] isolacionismo, jogo de alianças, equilíbrio de forças, segurança coletiva ou domínio” (Távora, 1983, p. 14). Atitudes perfeitas para o estabelecimento do controle social, em prol de interesses particulares.

A ESG propiciava o desenvolvimento de um curso de alto comando para os coronéis e generais do exército, que deveria abranger as três forças. Incorporava, conseqüentemente “[...] em solo brasileiro as ideias e as atitudes maniqueístas dominantes no cenário internacional da Guerra Fria” (Dreifuss, 1981, p. 79). Além de ser um centro formador de doutrinação para militares de maneira específica de desenvolvimento e segurança nacional baseados nas premissas do capitalismo hemisférico, a ESG era instrumento de estabelecimento de ligações naturais entre militares e civis, seja no estado ou nas empresas privadas.

Conseqüentemente, “Como o estopim da criação da Escola fora o contato estreito de militares brasileiros com o Exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial [...]” (Carvalho, 2009, p. 70). Com essa abertura era de se esperar a atuação dos Estados Unidos não só no ESG, mas na ação política e econômica.

É supérfluo ressaltar que os cursos da ESG jamais foram frequentados por trabalhadores: a simples obrigatoriedade do diploma universitário já os eliminava. O general Juarez Távora chegou a afirmar a um *brazilianist* que a exigência de curso superior visava afastar da escola aqueles que não ofereciam uma ‘camaradagem fácil’: trabalhadores, evidentemente. No decorrer da crise, a ESG emergiu como uma fonte de inteligência e poder. Para os civis, identificar-se com a ideologia de segurança nacional, cultivada pela ESG, era a garantia não só de um caminho ‘politicamente correto’ como de respaldo político. Seus alunos logo formariam a Adesg (Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra). Além dos militares, participava da Adesg a elite empresarial brasileira, que pregava o golpe abertamente. Prova disso é a declaração de um diretor da Associação Comercial do Rio de Janeiro. Em entrevista ao *Diário de Notícias*, do dia 12 de março de 1964, ele parodiou a famosa frase bíblica, dizendo: ‘Armai-vos uns aos outros, porque nós já estamos armados’. O embaixador Lincoln Gordon também confirmou à revista *Veja*, em 9 de março de 1977, o envolvimento do diretor da Associação Comercial e Industrial de São Paulo, Alberto Byington Júnior. Dias antes do golpe, o empresário foi aos Estados Unidos comprar gasolina para abastecer a movimentação militar. Há informações

de que ele adquiriu quantidades de combustível, pagas com o dinheiro de empresários paulistas e da própria CIA (Chiavenato, 1994, p. 45-46).

A partir dessa afirmativa, o objetivo da ESG no Brasil era agrupar e doutrinar convenientemente os altos chefes militares, os funcionários dos ministérios, instituições estatais e empresários, para ter o controle de todo o aparelho militar, como uma “solução” para qualquer problemática, o que não atendia os interesses populares.

Segundo os militares da ESG, os movimentos sociais realizados na época do governo de João Goulart, relacionadas à reforma agrária e de base, acarretariam uma guerra revolucionária. Isso “justificaria” sua intervenção na ação política, já que os militares estariam assegurando a ordem pública, para então o país “[...] voltar a caminhar pra a frente, passados os tempos de turbulência” (Silva, 2011, p. 198). Nesse encaminhamento, nos discursos militares, propagava-se a existência de inimigos internos, os então possíveis comunistas. “Os militares seriam os intérpretes dos interesses ‘populares’ e teriam a função de garantir esses interesses” (Silva, 2011, p. 198). Assim, observamos o alto teor de manipulação em prol de do projeto burguês, que não possuía nenhuma relação com interesses da classe trabalhadora.

O fato é que desde o período colonial, as ações militares centralizavam na defesa de seu território nacional. Contudo, com o advir dos anos, passaram a atuar em outros continentes, como o ocorrido no pós Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, as ações militares brasileiras seguiram as diretrizes militares dos Estados Unidos. Antes o estopim da guerra era embasado no convencional, já em 1964, em uma possível guerra revolucionária.

O imperialismo dos Estados Unidos ganhou força haja vista que, de um lado, tinha apoio dos meios de comunicação e de outro o controle das forças armadas. Disfarçados com o caráter monstruoso da Guerra Fria, foram convencendo que o comunismo atrapalharia os interesses nacionais, assim, com a aceitação da burguesia, os países dependentes faziam com que o imperialismo caminhasse com segurança⁹.

⁹ A ideia agora era de formar um novo regime, dotado de estabilidade e de ordem, em que sempre há dirigentes envolvidos por um núcleo externo e interno, conscientes de seus propósitos. Mesmo com o término da ditadura civil-militar, as ideias promulgadas pela ESG ainda estão presente na atual conjuntura,

Para além das articulações militares, segmentos do empresariado passaram a fazer articulações contra João Goulart com o intuito de combater a suposta propagação do comunismo no cenário brasileiro, principalmente a partir de 1962. Para tanto, “Os empresários estabeleceram uma aliança íntima com os militares, participando das negociações que levaram ao golpe e atuando na formulação das políticas econômicas e sociais da ditadura” (Lira, 2010, p. 306). Logo, se configuraram como um apoio decisivo para a ditadura civil-militar.

De tal modo, segmentos da burguesia associados a lideranças do capital estrangeiro patrocinaram e organização a criação e o funcionamento do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) (criação em 1959) e do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) (criação em 1962), sob as orientações da CIA. Conseqüentemente, por meio da entidade IBAD, que agia de acordo com a CIA, financiou a campanha de reacionários que defendiam a livre iniciativa, a propriedade privada e a aliança com os Estados Unidos no combate ao comunismo. Seus recursos financeiros provinham do exterior e de empresas estrangeiras instaladas no Brasil.

O IPES congregava a os segmentos mais representativos do empresariado nacional, dirigentes de empresas multinacionais instaladas no Brasil, lideranças das associações de classe da burguesia, oficiais das Forças Armadas, intelectuais, jornalistas etc. O que os unia em uma mesma instituição era a defesa dos interesses burgueses e o desprezo pelas reivindicações populares do período. De público, o IPES apresentava-se como uma instituição de estudos e análises sobre a conjuntura nacional. Porém, seus membros a realidade brasileira. Seus membros participaram ativamente do processo de desestabilização do Governo de João Goulart por meio de publicações em veículos de imprensa, palestras e articulações políticas parlamentares.

tendo como principal veículo sua revista. Desde de 1983, a ESG tem uma revista, para divulgação de suas pesquisas e, conseqüentemente, disseminação de seus ideais. “A Revista da Escola Superior de Guerra é um periódico quadrimestral, que publica trabalhos originais e inéditos, com foco em Defesa Nacional, Ciência Política e Relações Internacionais. A publicação busca, também, promover maior integração entre a Escola Superior de Guerra e a sociedade, apoiar o Curso de Pós Graduação em Segurança Internacional e Defesa (CPGSID), da ESG por meio da publicação de artigos científicos que contribuam para o desenvolvimento do pensamento estratégico e ampliação do conhecimento acadêmico-científico em matéria de Defesa e suas áreas correlatas. A Revista está incluída no Sistema de Avaliação de Periódicos Científicos (QUALIS), elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), nas Áreas de Avaliação de “Ciência Política e Relações Internacionais” com classificação B2” (Revista da Escola Superior de Guerra, 2023, p. 01).

Nesse patamar, “Tanto o ISEB quanto a ESG destinavam-se, conscientemente e desde seu princípio, a moldar uma elite brasileira capaz de cumprir sua obrigação histórica [...] ou cívica [...]” (Carvalho, 2009, p. 110). Todavia, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) tinha como segmento social a burguesia nacional, que impulsionava o nacional-desenvolvimentismo. Diferente do ISEB, a ESG, não definiu qual força hegemônica que conduziria seu processo político, fazendo assim com que existisse uma permissão para a construção do Poder Nacional e a manutenção da Segurança Nacional.

Por meio da articulação da ESG, do IPES e do IBAD, “[...] foram formuladas a doutrina de segurança nacional e as estratégias de guerra aberta às classes populares” (Lira, 2010, p. 26). É oportuno destacar que “Na lista de contribuintes do IPES do Rio de Janeiro e São Paulo, figuravam os altos industriais e banqueiros” (Lira, 2010, p. 29), que realizavam contribuições tanto pessoais, quanto por meio do Fundo de Ação Social. Dentre os contribuintes, temos os referentes aos setores de seguro; financeiro; indústria petroquímica, de minério, farmacêutica, têxtil; imprensa; jornais, entre outros.

Em função disso, os intelectuais aliados ao IPES, desenvolveram propostas políticas, que envolviam o contexto de crise de hegemonia, propondo um regime de dominação política, mantido pelos militares. Para tanto, “[...] organizou diversas ações de doutrinação ideológica e difusão de propaganda contra o governo de João Goulart e promoveu campanhas contra os movimentos sociais dos trabalhadores” (Lira, 2010, p. 28).

Em síntese, a Doutrina da Segurança Nacional, tal como formulada por Golbery do Couto e Silva, assentava-se nas seguintes premissas: 1. O mundo está em guerra (guerra fria, mas com probabilidade de se transformar em quente a qualquer momento). 2. Essa guerra trava-se entre dois blocos: o bloco ocidental, democrático e cristão, e o bloco oriental, comunista e ateu. 3. O líder do bloco ocidental são os Estados Unidos. O líder do bloco oriental é a União Soviética. 4. Como se trata de uma geopolítica, os países situados na área ocidental integram o bloco liderado pelos Estados Unidos; aqueles situados no bloco oriental situam-se sob a liderança

da União Soviética. 5. Um corolário dessas premissas é que não há possibilidade de terceira posição: ou se está de um lado, ou de outro. Com efeito, se um país que se situa numa das duas áreas geográficas assume posição de neutralidade, ele estará enfraquecendo o seu bloco e, conseqüentemente, fortalecendo o bloco antagonista. 6. Quanto mais forte o líder, mais forte o bloco como um todo (Saviani, 2011a, p. 359).

A ideia era estabelecer uma doutrinação ideológica, que legitimasse a realização da ditadura civil-militar. O fato é que a união do IPES, IBAD e ESG, no Brasil, sustentou as ideologias da ditadura civil-militar, assim como os setores econômicos, cultural, social e político, que tiveram financiamento de corporações nacionais e internacionais. Com o apoio dos Estados Unidos, os empresários contavam com uma colaboração financeira para a execução orçamentária das atividades conspiratórias.

Ao fazer uso de tais propagações, a ditadura civil-militar despolitizou “[...] as questões essenciais da vida social e assumiu uma dimensão desmobilizadora ou de fraca mobilização popular” (Germano, 1994, p. 28). Além disso, houve um arquivamento das propostas nacionalistas de desenvolvimento, por meio das Reformas de Base, foi implantado um modelo econômico que resultou na “[...] concentração da renda e desnacionalização da economia” (Arquidiocese de São Paulo, 1990, p. 60). A esse respeito, elucidamos que

[...] as políticas da ditadura militar muito contribuíram para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Neste período foi criado o FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) e a idade mínima para o trabalho laboral foi diminuída, passando a ser de doze anos. No entanto, em que pese a aparência positiva dessa mudança na legislação, as leis trabalhistas, criadas durante o Regime em muito beneficiavam os donos dos meios de produção (Souza, 2017, p. 17).

Com ações enganosas como por exemplo: a aprovação de leis que aparentemente beneficiava a classe trabalhadora, mas que geravam mais riquezas aos patrões, atendiam ao projeto de desenvolvimento do capitalismo ao empregar tais encaminhamentos, seguido de atos imperiosos, obtinham um consenso social. Na realidade, a utilização

de práticas autoritárias e violentas se encontra atrelada à tentativa de dominar, sufocar e controlar amplos “[...] setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política” (Germano, 1994, p. 55).

O poder legislativo teve grande participação no golpe de 1964. Sem dúvida os militares exerceram um papel nesse golpe, mas é necessário destacar a influência desempenhada pelo Poder Legislativo nesse processo. Em geral, a história “[...] tende a responsabilizar somente as Forças Armadas pela exclusão do Presidente democraticamente eleito” (Ribeiro, 2014, p. 53). O fato é que “[...] deve-se observar que a ameaça de golpe não é fenômeno recente na sociedade brasileira; ao contrário, manifesta-se todas as vezes em que o movimento de ascensão popular recobra impulso” (Guilherme, 1962, p. 03). Assim, “O golpe civil-militar de 31 de março de 1964, ao romper a legalidade democrática instituída no Brasil desde 1946, representou um divisor de águas na política nacional” (Ramos, 2011, p. 107), uma traição, que destituiu direitos assegurados, cujo intuito era atender interesses de reprodução do capital, ação essa que contou com direcionamento de organizações internacionais.

Portanto, o Brasil adotou uma política educacional que reestruturou o controle social e político, concentrando-se especialmente na educação básica e no ensino superior, visando à formação de uma força de trabalho qualificada capaz de atender às demandas das indústrias e aos modelos administrativos das empresas. Nesse contexto, no auge do regime civil-militar, o Estado elaborou e implementou reformas significativas no Ensino Superior por meio da Lei nº 5.540/68 e, posteriormente, nos Ensinos de 1º e 2º graus por meio da Lei nº 5.692/71. Essas iniciativas não apenas delinearão as bases do sistema educacional brasileiro da época, mas também refletiram a busca por uma mão de obra alinhada aos requisitos do desenvolvimento econômico e tecnológico do país durante aquele período.

ESTADO, DITADURA E EDUCAÇÃO: A TRAGÉDIA PARA OS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA

A educação no Brasil, como não poderia ser diferente, foi intensamente afetada pela ditadura civil-militar. “A escalada repressiva desencadeada depois do golpe de 1964 atingiu duramente a educação” (Germano, 1994, p. 106). Logo nos primeiros meses, professores, alunos e funcionários de instituições superiores foram expulsos de suas instituições, presos ou exilados e a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi colocada na ilegalidade. Dessa forma, buscava-se retirar as lideranças mais combativas do caminho para facilitar a empreitada dos golpistas no âmbito da educação. Nesse cenário, com a instauração da ditadura civil-militar, no campo educacional de forma acentuada, ocorreram perseguições e exoneração de cargos¹⁰, de qualquer pessoa que representasse alguma “ameaça” ao desenvolvimento da ditadura civil-militar.

Na realidade, as reais intenções estavam sendo encobertas por um discurso ideológico, que firmava a impregnação na sociedade da perversidade e da busca por domínio e poder. O desmoronamento do sistema educacional, em especial público, foi efetivado com a adoção “[...] da perspectiva liberal, incorporada através de Valmir Chagas e Jarbas Passarinho nas reformas educacionais, embasadas na Teoria do Capital Humano” (Souza, 2017, p. 21).

A educação passa a ser direcionada ao campo da profissionalização, tornando-a mais mecanizada e técnica, tanto, teoricamente, como no seu desenvolvimento prático. Dessa aceção, ressaltamos que “Sob a hegemonia do capital, cumpre a tarefa de colaborar para a estabilidade política, por meios diversos dispositivos, principalmente, pelas reformas pautadas no esvaziamento dos conteúdos” (Gomes; Souza; Rodrigues, 2020, p. 17).

¹⁰ Nesse contexto, destacamos a exoneração de Paulo Freire da Diretoria Nacional de Alfabetização de Adultos. Após ser preso (por 70 dias) e perseguido, teve decretada sua aposentadoria de forma precoce (42 anos). Vale ressaltar que “A ditadura não poderia suportar um Educador sintonizado com a educação popular centrada numa pedagogia do diálogo e da libertação” (Vale, 2014, p. 49).

Porém, antes de prosseguirmos é importante apontar para o surgimento de uma série de organizações internacionais após a Segunda Guerra Mundial, que se inserem nas disputas entre Estados Unidos e URSS. De tal modo, o BM fundado em 1944, o Fundo Monetário Internacional (FMI) criado em 1945, a UNESCO criada em 1945, ou a Organização dos Estados Americanos (OEA) fundada em 1948, foram apresentados como instituições que visavam assegurar a “paz”, por meio do desenvolvimento econômico e da democracia. As instituições criadas não se resumiram unicamente ao fomento do desenvolvimento, que dentro dos padrões dominantes, mas à indução de políticas educacionais orientadas pelos blocos hegemônicos do capitalismo internacional.

Por meio de acordos, como o de *Bretton Woods*¹¹, parte das agências internacionais contribuíram para o atendimento da nova ordem criada após a Segunda Guerra, que consolidava a supremacia norte americana no cenário internacional. Cabe enfatizar as investidas dos Estados Unidos na área educacional, incluindo o ensino superior, com vistas à formação da camada dominante das diferentes nações americanas dispostas a exorcizar a presença do comunismo em suas respectivas nações.

Nesse cenário, “Sob forte discurso ideológico valorativo da busca pela paz mundial e da cooperação entre os povos, as relações internacionais vivenciaram uma divisão entre dois grandes blocos de influência e disputa hegemônica [...]” (Lombardi, 2014, p. 28). Os dois grandes blocos referidos seriam o bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e o bloco socialista, liderado pela União Soviética. Esses blocos representavam duas ideologias opostas, capitalismo e socialismo, e estavam envolvidos em uma competição global por influência política, econômica e militar, marcando a dinâmica geopolítica do período pós Segunda Guerra Mundial até o final da Guerra Fria nos anos 1990.

¹¹ A Conferência de Bretton Woods foi realizada em julho de 1944, durante os estágios finais da Segunda Guerra Mundial, em Bretton Woods, New Hampshire, EUA. A conferência teve como objetivo estabelecer um novo sistema financeiro internacional para promover a estabilidade econômica. “[...] reuniu delegados de centenas de países para discutir e adotar medidas que dariam rumo às relações políticas e econômicas nos anos seguintes. Entre as importantes medidas tomadas nessa conferência, foi a criação do FMI - Fundo Monetário Internacional, a criação do BIRD - Banco Internacional da Reconstrução e do Desenvolvimento, e ainda um sistema monetário internacional baseado no dólar, o padrão monetário ouro-dólar, padrão esse que oficializou o dólar como meio de pagamento internacional, com a reserva federal americana se comprometendo a converter o dólar em ouro” (Silvano, 2019, p. 13-14).

Estas organizações internacionais por sua vez, estavam e estão a serviço dos interesses capitalistas. Como consequência, firmaram seus interesses por exemplo, nas políticas adotadas pelo governo durante a ditadura civil-militar, que buscava consolidar seu poder e reprimir qualquer ideologia considerada ameaçadora aos seus interesses.

“A partir de 1964 a educação do país será posta a serviço dos empresários e demais agentes encarregados pela produção do capital numa perspectiva ‘desenvolvimentista’ e de ‘segurança nacional’” (Vale, 2014, p. 49). Em função disso, temos a promulgação de duas legislações, a saber: a Lei n.º 5.540 de 1968 (reforma universitária) e a Lei n.º 5.692 de 1971 (reforma do ensino do 1º e 2º graus), transformando a face da educação. Essa modificação tem como premissa a segurança nacional e desenvolvimento econômico, permeado de um discurso ideológico, justificando o injustificável.

Logo, jugamos necessário, abordar a relação da Teoria do Capital Humano (TCH) com a educação, para depois entendermos seus desdobramentos nas reformas educacionais no período da ditadura civil-militar.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A EDUCAÇÃO: INTERESSES DO CAPITAL

A TCH, surgiu em meados dos anos 1950, por meio dos estudos do economista da Universidade de Chicago, Theodore Schultz. A mesma se encontra relacionada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, para tanto, primeiramente destacamos que o termo capitalismo só se emprega na sociedade moderna quando ocorre a exploração do trabalho assalariado, daquele que não possui os meios de produção (Marx, 1989). Nesse modo de produção, todos têm a necessidade de comprar produtos frutos do trabalho uns dos outros, já que possuem atividades especializadas. Em vista disso, a economia política¹² determina

¹²Nas origens da economia política clássica, a questão do valor (quantidade de tempo gasto), aparece vinculada ao trabalho. Do trabalho é que forma toda a riqueza da nação. De todos os economistas clássicos, foi Ricardo que criou a teoria do valor de trabalho que fundamenta a teoria de Marx. Segundo Ricardo, o valor (riqueza social) resulta exclusivamente do trabalho, sendo que nem tudo o que é valioso para a sociedade resulta do trabalho, como por exemplo, os elementos naturais, sem os quais a vida seria impossível, mas o interessante dos economistas políticos dirigia-se para a compreensão da riqueza social, que é fruto do trabalho. A partir de Ricardo, Marx estabeleceu as bases teóricas para a compreensão adequada do valor. Estudando a produção das mercadorias na sociedade capitalista, ele observou que o valor delas é determinado pelo

a existência da propriedade privada (o trabalhador não é dono dos meios de produção), que marca a existência da divisão de classes, por meio da divisão do trabalho (trabalho manual e o trabalho mental).

Nesse particular, destacamos que a sociedade capitalista é regida pelo capital, que é movida pela produção de mais-valia ou mais-valor. O capital não é dinheiro, mas sim a relação social. Mas o que é valor? Valor é a quantidade socialmente necessária de trabalho para a produção. O dinheiro de papel não representa o capital, pois ele é uma mercadoria de troca. Sabemos que, uma mercadoria vale mais que a outra, pelo valor, ou seja, o tempo gasto e os meios de produção utilizados para a sua produção (Netto; Braz, 2008). No início quando havia as trocas de mercadorias, não havia capital, e sim o que imperava era a equivalência. O capital é o excesso de valor acumulado nas mãos da burguesia, e o homem produz para atender as necessidades e valorização do capital (Padilha, 2006).

A sociedade capitalista parte do princípio da base econômica, que é movimentada pelo trabalho, que pode ser definido em um sentido ontológico, como um processo que decorre da articulação do homem com a natureza, sendo que o homem utiliza um material da natureza, modifica-o, a fim de suprir as necessidades humanas, sejam elas físicas ou mentais (Marx, 1989). O trabalho é uma das condições para o desenvolvimento do homem.

A base material¹³ descreve as atribuições econômicas na sociedade, a mesma é considerada por Karl Marx como a infraestrutura da estruturação da sociedade capitalista. Nesse segmento, a estrutura fundamenta a superestrutura, que abarca as demais atividades pertinentes na sociedade (política, cultura, entre outras), no qual essas atividades são determinadas de acordo com o difundido na infraestrutura – base econômica (Masip, 2001).

Dentro dessa lógica, as necessidades econômicas permeiam as relações sociais desenvolvidas na sociedade capitalista. Nesse patamar,

tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção, entendendo-se como tempo de trabalho socialmente necessário. O valor das mercadorias, expresso em termos monetários, é o seu preço (valor = tempo necessário para produzir; que é diferente de preço = expressão monetária) (Netto; Braz, 2008).

¹³ A base material refere-se à “[...] uma série de condições materiais de existência que, por sua vez, são elas próprias o produto natural-espontâneo de uma longa e excruciante história de desenvolvimento” (Marx, 1989, p. 127). Condiciona desse modo, o processo socioeconômico, político e cultural da vida humana.

para se assegurar a hegemonia do capital, temos na sociedade contemporânea a educação sendo utilizada como instrumento de acumulação do capital. “A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir” (Frigotto, 1995, p. 30).

Na perspectiva de Theodore Schultz, a Teoria do Capital Humano se refere “[...] ao investimento em indivíduos e nações, normalmente realizado por meio da educação com intuito de aumentar a produtividade do trabalho, aumento esse que, por sua vez, gera retornos a nível microeconômico e macroeconômico” (Perreira, 2016, p. 10-11). O microeconômico, por abranger a esfera individual, configurando o salário do trabalhador, e macroeconômico, na ampliação da produtividade, que por sua vez, reflete no desenvolvimento do país (Perreira, 2016). Contudo, não expõem que tais encaminhamentos acarretaram no avanço da desigualdade social.

Em função disso, temos a propagação que a mão de obra qualificada acarreta no desenvolvimento nacional. Discurso esse que esconde uma problemática estrutural, além de manter “[...] intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador” (Frigotto, 2008, p. 49). Dessa maneira, para a camada conservadora (que visa atender seus interesses econômicos, é claro), a utilização da Teoria do Capital Humano é útil para o aperfeiçoamento e propagação do capitalismo no Brasil.

Nesse processo em particular, por ser concebida como prática social, a educação se tornou o elemento “perfeito” para atender os interesses do capital. Configurou como um elemento de treinamento e funcionalidade social, voltado às exigências do mercado, propiciam uma “[...] formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio [...] e os organismos que os representam” (Frigotto, 1995, p. 31), como o Estado. Como consequência, temos a instauração de várias empresas, cuja força de trabalho especializada ficava sob responsabilidade, em especial de instituições particulares¹⁴. Portanto,

¹⁴ “[...] foram criadas várias empresas estatais que empregavam alta tecnologia e demandavam o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnologia. É o caso da Embraer – Empresa Brasileira de Aeronáutica (1969); Telebrás – Telecomunicações Brasileiras (1972); Cobra – Computadores e Sistemas brasileiros (1974); Nuclebrás –

O fator H (capital humano) passou a compor a função de produção da teoria econômica marginalista para explicar os diferenciais de desenvolvimento entre países e entre indivíduos. Assim, a variação de desenvolvimento maior ou menor entre países ou a mobilidade social dos indivíduos que dantes eram explicados por A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão-de-obra) agora recebia um novo fator H como potenciador do fator L. Países que investissem mais no fator H teriam a chave para sair de sua condição de subdesenvolvidos para desenvolvidos, e os indivíduos teriam maiores rendimentos futuros e ascensão social (Frigotto, 2008, p. 46).

Aqui a educação torna-se um fator de produção, ligado à economia, que por sua vez “[...] seria um fator de produção de máxima relevância, capaz de elevar a renda de trabalhadores, elevar a produção e gerar riquezas ou capital físico aos donos dos meios de produção” (Souza, 2017, p. 35).

É importante destacar que “A Teoria do Capital Humano foi formulada de forma sistematizada a partir da década de 1950, sobretudo nos Estados Unidos e Inglaterra [...]” (Perreira, 2016, p. 10). Consequentemente se firmou como um “[...] elemento crucial dentro do consenso neoliberal [...]” (Perreira, 2016, p. 21). O neoliberalismo ganha força nas décadas de 1980 e 1990, em decorrência de uma crise intensa na acumulação capitalista, no Brasil a onda das políticas neoliberais se propagou no final da década de 1980, e deu início às privatizações, à “[...] supressão do controle que os governos exerciam sobre as aquisições de empresas nacionais por capitais estrangeiros” (Toussaint, 1996, p. 61), marcadas pela grandiosa e rápida progressão de investimentos financeiros estrangeiros.

Centrais Nucleares Brasileiras (1974); entre outras. Foram instalados, igualmente, centros de pesquisa de muitas empresas estatais dos quais são exemplos importantes: o da Usiminas – Usina Siderúrgica de Minas Gerais (1967); o Cenpes – Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Petrobrás (1973); o Cepel – Centro de Pesquisa de Energia elétrica da Eletrobrás (1971); a Embrapa – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, do Ministério da Agricultura (1972); o CPqD – Centro de Pesquisa e Desenvolvimento, da Telebrás (1976) etc. Em 1983, dados divulgados pelo CNPq revelam que de um total de 1.699 instituições executoras de pesquisa no Brasil, 1.118, ou 65,8%, diziam respeito a empresas, notadamente estatais; enquanto apenas 131, ou 7,7%, eram vinculadas a instituições de ensino” (Germano, 1994, p. 147).

“A hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década” (Anderson, 1995, p. 11), desde sua criação, depois da Segunda Guerra Mundial. Na realidade, “O Estado neoliberal [...] permite o desdobramento das novas relações internacionais e da reestruturação produtiva, criando as condições legais, institucionais, políticas e estruturais para sua realização” (Viana, 2000, p. 19), conseqüentemente, instituindo a instalação de organizações internacionais no país.

Como podemos constatar, a ideologia neoliberal acaba transferindo muitas regulamentações que devem ser produzidas pelos Estados, como por exemplo: regras, normas e leis, para organizações multilaterais, que procuram atender aos seus interesses socioeconômicos e políticos. Essas organizações distribuem as diretrizes políticas aos demais países capitalistas como meio de solução para os problemas econômicos e sociais. Nesse aspecto, pontuamos que a organização do trabalho repercutiu nos encaminhamentos educacionais, para assegurar a presença da Teoria do Capital Humano na estrutura educacional, para tanto, destacamos aqui o taylorismo, o fordismo e o toyotismo.

A respeito do taylorismo, pontuamos que esse modo de organização do trabalho surgiu nos Estados Unidos a partir do final do século XIX e início do século XX, e foi desenvolvido por Frederick Taylor. Com o taylorismo ocorreu a decomposição da classe operária em diferentes componentes, já que a hierarquização na visão desse sistema evitava a desordem do tempo. Para produzir mais, era utilizada principalmente a repressão (principalmente psicológica) e o pagamento de recompensas. Logo, seus instrumentos proporcionaram uma revolução nas forças produtivas do capital, pela aquisição de mais-valia e a seleção das ferramentas existentes e o estabelecimento de regras para a concepção de novas ferramentas (Coriat, 1985).

É uma técnica de organização do trabalho, que naquele contexto era considerada revolucionária por modificar a organização do processo de trabalho, mesmo diante da resistência do sindicalismo de operários qualificados no ofício, e por decompor a classe operária em diferentes componentes. Partia da uniformização e padronização da ferramenta e do produto; da separação do trabalho de concepção e de execução;

da decomposição do trabalho complexo em simples; e da exploração do trabalho vivo e do trabalho morto, sendo considerada a base do processo de trabalho.

No processo de produção taylorista, o contexto educacional, de formação do trabalhador, era voltado para atender à produção, havia um investimento na educação do trabalhador com o intuito de melhorar a produção e, em especial, o lucro, e não a formação humana. Nesta ótica a escola, por sua vez, torna-se responsável pela formação deste novo trabalhador e a educação, conseqüentemente, passou a ser considerada como um instrumento primordial para atender às necessidades da economia.

Embasado no taylorismo, nos Estados Unidos, no século XX, surgiu o desenvolvimento do fordismo, idealizado por Henry Ford em uma fábrica de automóvel. É uma nova forma de organização do processo de trabalho, que se apoia em cinco transformações principais: 1° racionalizar as operações realizadas pelos operários, a fim de combater os desperdícios; 2° parcelamento das tarefas, o que gera a desqualificação dos operários; 3° criação da esteira rolante, a fim de regular o trabalho, por meio do controle da direção da empresa; 4° padronização das peças; 5° automatização das fábricas (Gounet, 1992).

O fordismo, com seu processo de produção em massa por meio das esteiras rolantes, fez com que o trabalhador se apropriasse, em especial, dos conhecimentos necessários para realizar as funções que lhe eram atribuídas. Nesse sentido, observamos a presença da manutenção das desigualdades, ratificadas na classe burguesa e na classe operária, pois o trabalhador da classe operária adquiria apenas o saber prático, para leitura e a realização de cálculos, enquanto os burgueses se apropriavam do conhecimento científico.

Posterior ao modelo fordista, temos o toyotismo, que se configura hoje como um processo produtivo expressivo no interior do capitalismo. Esse processo de produção nasceu do pós-guerra japonês e se consolidou no Japão, mantendo-se até os dias atuais em escala global. Esta nova organização do trabalho foi introduzida paulatinamente, nas duas décadas de 1950 e 1970 na Toyota, no Japão. Esse modelo “[...] é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada” (Gounet, 1992, p. 27).

As mudanças proporcionadas com o toyotismo exigem mais do trabalhador do que o fordismo, já que a intensificação do trabalho atinge o ponto mais elevado, o que estabelece a flexibilidade entre o trabalhador e o trabalho. Além disso, o trabalhador passa a ser polivalente (realizar várias funções) e não ter aumento no salário, mas passa a ter uma ampliação de trabalho. Esse novo sistema de organização do trabalho rompeu com as formas de organização dos modelos anteriores. Considerando que, a educação deveria seguir o mesmo sistema da empresa, a finalidade do trabalho educativo fundamentou-se na flexibilidade, a partir da qual o trabalhador precisa ser polivalente, criativo e autônomo, para se adequar ao novo mercado de trabalho.

No período da ditadura civil-militar, as estratégias de taylorismo/fordismo, que buscavam eficiência na produção industrial, eram predominantes. Hoje, com a predominância do toyotismo, que enfatiza flexibilidade, inovação e participação dos trabalhadores, a Teoria do Capital Humano ganha evidência, por servir como uma estratégia para naturalizar ações que atendam aos interesses da elite dominante e promovam a restauração das economias capitalistas. Assim, a Teoria do Capital Humano é discutida como parte de um discurso manipulado, para justificar as ações da camada dominante, que se fez e se faz presente no contexto educacional brasileiro.

“Os propósitos da ditadura podem ser resumidos em adequar o Estado ao serviço dos interesses do imperialismo” (Gomes *et al*, 2019, p. 08), com o intuito de preservar o capital. Logo, esse período da história brasileira pode ser entendido como uma “[...] fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorre sob a égide dos monopólios e que expressa, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais [...]” (Germano, 1994, p. 21), sob a direção dos militares, no qual o meio educacional foi utilizado para disseminar seus interesses.

Nesse patamar, “O legado erigido pelas modificações na educação nesse período pode ser pensado como marcado por alienação e omissão presente na vida política do Brasil. Ele colaborou para o isolamento individualista da sociedade” (Souza, 2017, p. 05). Portanto, passa-se a ideia de renovação e transformação do meio educacional, mas na realidade, eternizam a velha ordem de controle e repressão. Dessa maneira,

ocorreu “[...] a construção de um corpus teórico dentro de um campo disciplinar – Economia da Educação – que define a educação como fator de produção [...]” (Frigotto, 1995, p. 40). Essas instituições utilizam-se de palavras como caridade, desenvolvimento, resolução dos problemas econômicos, entre outras, mas não se questionam o que proporciona a miséria. Na verdade, se exalta o desenvolvimento de ações, que não resolve o problema da fome, e que ficam apenas no discurso, pois não atende às peculiaridades dos países em desenvolvimento.

Nesse cenário, afirmarmos que essa aliança internacional tem seu respaldo na Segunda Guerra Mundial, que sem dúvidas marcou “[...] a consolidação econômica e a supremacia política do capital monopolista nos centros industriais e financeiros” (Dreifuss, 1981, p. 49), no qual o capitalismo brasileiro de base oligarca passou a incorporar multinacionais, se configurando também como transnacional. As empresas nacionais (grandes empresas) passaram a coexistir ou de forma associada ou mantidas pelo Estado, mas em forma de associação. No Brasil, o capital transnacional “[...] teria ainda um papel central através de *joint ventures* (empreendimentos conjuntos) entre o Estado e corporações multinacionais, além de exercer controle multinacional parcial das ações de empresas estatais brasileiras” (Dreifuss, 1981, p. 49).

Como resultado, temos na ditadura civil-militar a institucionalização da corrupção, que “[...] fez da tortura uma prática política. Envileceu a nação e abalou o caráter brasileiro. Alienou as novas gerações, tornando-as incapazes de entender a sociedade em que vivem” (Chiavenato, 1994, p. 05). Esse encaminhamento foi uma resposta às intervenções, principalmente fomentadas pelos Estados Unidos, no qual o discurso era de propiciar um desenvolvimento econômico. Entretanto, estavam atendendo seus interesses imperialistas.

No tocante à questão educacional, os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da ‘teoria do capital humano’, como fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade. A tecnocracia brasileira era filiada aos ditames emanados da ‘escola econômica’ sediada na Universidade de Chicago (EUA) e, portanto, afeita às teorias aplicadas à educação desenvolvidas por

Theodore W. Schultz (1902-1998). Para ele, a ‘instrução e a educação’ eram, antes de tudo, valores sociais de caráter econômico (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p. 343).

Nesse viés, temos o ajuste do sistema educacional à Teoria do Capital Humano, sendo que os mentores dessa vinculação (economia e educação) são: “[...] Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados, por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral [...]” (Frigotto, 1995, p. 145), estão direcionadas à formação do trabalhador que, por sua vez, se encontra submisso à lógica do capital. Direcionamentos esses presentes tanto no período da ditadura civil-militar, como na atual conjuntura, mesmo que sob novas roupagens.

A esse respeito, enfatizamos que

No Brasil, esta teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do *milagre econômico*. [...] a ideia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. 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, UNICEFF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que apresentam dominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (Frigotto, 1995, p. 41).

Temos assim uma associação do capital internacional aos encaminhamentos educacionais brasileiros, e isso, seguindo os ditames da Teoria do Capital Humano e “[...] das reformas educacionais veiculadas pelo Banco Mundial e pela UNESCO, implicou em mudanças tanto na forma quanto no conteúdo das instituições de ensino” (Perreira, 2016, p. 35). O fato é que

Para justificar o processo político autoritário que subordinou a educação à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da ‘teoria do capital humano’, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produtividade do PIB, independentemente da distribuição da renda nacional. Assim, na mesma proporção em que os golpistas de 1964 iam suprimindo as liberdades políticas, os tecnocratas propagavam a ideologia tecnicista como um sistema de ideias dogmaticamente organizado, que servia para legitimar a unidade orgânica entre economia e educação durante o regime militar (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p. 349-350).

Além da visão tecnicista, vários encaminhamentos ainda se fazem presentes, como a tão sonhada “qualidade” na educação pública, que não se faz presente ainda nos dias atuais. As reformas educacionais do período da ditadura, por associar a educação pública ao mercado de trabalho, para formação de força de trabalho barata, com a propagação de cursos técnicos, acentuou a discrepância do ensino público e privado, justamente pelos conhecimentos científicos terem sido “[...] incorporados no processo produtivo, transformando-se em meios privados de produção” (Porto, 2015, p. 471). Isso afetou as condições de formação e de trabalho do professor.

Destacamos, a título de ilustração, dois aspectos significativos da condição de ser professor do ensino básico, na atual realidade brasileira, que deitam liames profundos na política educacional legada pelo regime militar: o processo aligeirado de formação científico-pedagógico e a política de arrocho salarial a que são submetidos. A combinação desses dois elementos constitutivos da vida cotidiana dos professores brasileiros representa, até hoje, um nó górdio que estrangula a qualidade de ensino da escola pública brasileira. E esse nó tem uma origem: a política educacional herdada da ditadura militar (Ferreira Júnior; Bittar, 2008, p. 351).

Diante dessas afirmativas, percebemos que os militares “[...] não foram derrubados; prepararam uma retirada estratégica da qual e sobre a qual mantém um controle direto e quase intocável até hoje” (Fernandes,

1985, p. 22), haja vista que possuíam uma identidade ideológica, política e militar, com um fascismo incrustado. Assim, “Trocar a ditadura por um governo de ‘conciliação conservadora’ era uma barganha imprevisível, que o sistema de poder e de propagação ideológica da burguesia fortaleceu com estardalhaço todos os meios possíveis [...]” (Fernandes, 1985, p. 27).

“O atual caos econômico e político é, em grande parte, herança e consequência do regime militar” (Chiavenato, 1994, p. 05). Sem dúvida a ditadura civil-militar, e seu encaminhamento autoritário, cruel e perverso, deixa-nos perplexos, tanto pelo ocorrido naquele período, como por seu legado. Atualmente há evidências de “[...] continuidade da ditadura em nosso tempo: nas políticas militares, na impunidade, nas políticas econômicas prevaletentes, na própria Constituição Federal, para não falar, é claro, da virtual ausência de controle da Forças Armadas” (Araújo, 2014, p. 19).

Lembrar e debater a implantação do Golpe de 1964 é importante para o Brasil e para a democracia. Não apenas para lembrar aos mais jovens do significado de um regime ditatorial, do protofascismo, da falta de liberdades, o que se faz necessário. Mas, sobretudo, para continuar discutindo, reafirmando caminhos democráticos, pois o golpismo, presente como já disse em nossa cultura, vive a pairar sobre a política, sobre a sociedade, sobre nossos homens públicos e nossas instituições (Freire, 2014, p. 32).

A partir desses levantamentos, consideramos que na atual conjuntura tem se propagado com maior ênfase a defesa da ditadura civil-militar, justamente por sua herança estar tão impregnada no cenário brasileiro. Dessa maneira, “A ditadura reatualizou e exacerbou no Brasil a cultura autoritária. Não bastou uma roupa nova – a Constituição de 1988 – para resolver esse desafio” (Reis, 2000, p. 72). Consequentemente, “Sua maior característica é o fato de ela nunca acabar” (Safatle, 2014, p. 31). Portanto, “A ditadura continua – em nome do transicional [...]” (Sousa, 2011, p. 264).

Logo, a ditadura civil-militar está presente na sociedade civil, a tal sonhada democracia, livre dos ditames burgueses, ainda deve ser conquistada, por se consistir em uma promessa, sufocada pelo interesse do capital. Entendemos que a nova república é uma saída política, um

pacto conservador (atitude política), um processo de rearranjo da ordem conservadora, haja vista que os militares não tinham mais como justificar sua permanência no poder. Consequentemente, ocorre uma modificação no governo, mas sem alterar as bases de quem governa.

REFORMA DO ENSINO SUPERIOR LEI Nº 5.540 DE 1968

O choque da ditadura civil-militar sobre o ensino superior não se limitou ao caráter repressivo. De tal modo, a reforma universitária promovida pela Lei nº 5.540 de 1968 apresentava como um de seus objetivos a modernização desse segmento. No contexto da ditadura, a modernização denotava a utilização dos métodos empresariais na gestão dos processos administrativos, científicos e tecnológicos, o que promoveria, segundo seus autores, a elevação da força de trabalho necessária para o desenvolvimento nacional. Tratou-se, como veremos adiante, de um projeto autoritário e elitista. Em nenhum momento estava em questão a democratização e o acesso às amplas camadas dos filhos da classe trabalhadora.

Mesmo considerando a existência de algumas universidades de excelência, como a Universidade de São Paulo (USP), a grande maioria expressava um sistema anacrônico e atrasado. A produção acadêmica era muito abaixo do esperado e o ingresso nas instituições era extremamente seletivo. Além disso, era comum professores trabalharem em mais de uma instituição e os salários não eram atrativos.

Cumprir assinalar que as instituições de ensino superior eram organizadas por cátedras, sendo que uma das propriedades desse regime era a prerrogativa da vitaliciedade do cargo do professor catedrático, o que assegurava uma margem de poder na hierarquia institucional. Não por acaso, no início da década de 1960 emergiu um movimento pela reforma universitária, reivindicando a extinção das cátedras, a ampliação de verbas para pesquisa, aumento de vagas na graduação e abertura de novos cursos de pós-graduação.

Essas pautas estavam em discussão no movimento estudantil e também no Governo de João Goulart, quando o golpe abortou o processo. Porém, como forma de tentar desmobilizar o movimento

estudantil, a ditadura apropriou-se de algumas medidas reformistas e adaptou-as aos objetivos do mercado nos acordos entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development*, que ficaram conhecidos como MEC/USAID¹⁵.

“Os planos feitos pela USAID para o ensino primário, médio e superior não foram publicados. Aqui e ali, no entanto, descobrimos sinais da sua existência” (Alves, 1968, p. 24), sobretudo ao verificar os encaminhamentos dos acordos MEC-USAID no cenário brasileiro. Identificamos que, o primeiro acordo refere-se ao ensino superior (30 de junho 1966), marcado pelo fornecimento de consultores norte-americanos e custeados pelo governo brasileiro. No ensino médio, o primeiro acordo foi assinado em 31 de março de 1965, cujo seu objetivo foi desenvolver um “[...] núcleo de mandarins do ensino médio que, treinados nos Estados Unidos possam pôr em prática em todos os Estados brasileiros [...]” (Alves, 1968, p. 64).

O estabelecimento do convênio entre o MEC do governo militar com a USAID, promoveu a contratação de técnicos dos EUA, para formarem a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), além de criarem ginásios polivalentes, cujo intuito era a educação profissio-

¹⁵“a) 26 de junho de 1964: Acordo MEC- USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário; b) 31 de março de 1965: Acordo MEC-Contap (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso)- USAID para melhoria do ensino médio; c) 29 de dezembro de 1965: Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário; d) 5 de maio de 1966: Acordo do Ministério da Agricultura-Contap-USAID, para treinamento de técnicos rurais; e) 24 de julho de 1966: Acordo MEC-Contap-USAID, de assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil; f) 30 junho de 1966: Acordo MEC-USAID, de assessoria para modernização da administração universitária; g) 30 de dezembro de 1966: Acordo administração universitária; g) 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-INEP-Contap-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino primário; nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre os objetivos, o de “elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior”; h) 30 de dezembro de 1966: Acordo MEC-Sudene-Contap-USAID, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco; i) 6 de janeiro de 1967: Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros)-USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (por esse acordo, seriam colocados, no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas; ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras não-brasileiros, vale dizer, norte-americanos); j) Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por assessoria do planejamento do ensino superior, vigente até 30 de junho de 1969; k) 27 de novembro de 1967: Acordo MEC-Contap-USAID de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais; l) 17 de janeiro de 1968: acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio” (Cunha; Góes, 2002, p. 33-34).

nal. Contudo, “A incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino foi empreendida pelas iniciativas de reformas que começaram com o ensino superior” (Saviani, 2011a, p. 373), influenciando o desenvolvimento dos demais níveis de ensino.

De tal modo, “Os famosos Acordos MEC-USAID, abrangeram toda a educação nacional, desde o então denominado primário até a pós-graduação, perpassando pelo treinamento de professores e produção de instrumentos de trabalho a exemplo de livros didáticos” (Souza, 2016, p. 257). Por ser direcionada a todo sistema educacional nacional, esse conjunto de acordos “[...] não deixava brecha” (Cunha; Góes, 2002, p. 33). Assim, os acordos “[...] embalaram as reformas educacionais da ditadura foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971” (Lira, 2010, p. 64).

Além desses acordos frisamos a influência de outras organizações internacionais, como a UNESCO, que durante a ditadura civil-militar desempenhou um papel significativo nas dinâmicas sociais ao fornecer orientações por meio de publicações, especialmente no âmbito educacional, como parte de um projeto mais amplo de desenvolvimento capitalista. Atuou segundo Rodrigues (2022), como um elemento de orientação em nível internacional, desempenhando um papel essencial na implementação de estratégias de controle e manipulação em favor dos interesses do capital.

Fato esse evidenciado nas publicações da UNESCO elencadas nesse estudo, que foram: *Actas de la conferencia geral: resoluciones*¹⁶; *Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación*¹⁷; *Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación: la experiencia de América Latina*¹⁸ e *La batalla de la alfabetización*¹⁹. Essas publicações apresentam um discurso atrelado à Teoria do Capital Humano, que estão presentes na Lei n.º 5.540 de 1968 e Lei n.º 5.692 de 1971 e que repercute hoje na reforma do Ensino Médio, com a Lei n.º 13.415 de 2017, e no Decreto n.º 10.004 de 2019, que assegura a implantação das escolas cívico-militares no Brasil (Rodrigues, 2022, p. 163).

¹⁶ “Atas da Conferência Geral: Resoluções” (tradução nossa).

¹⁷ “Aspectos sociais e económicos do planeamento educacional” (tradução nossa).

¹⁸ “Os problemas e a estratégia do planeamento educacional: a experiência da América Latina” (tradução nossa).

¹⁹ “A Batalha da Alfabetização” (tradução nossa).

Os direcionamentos das reformas educacionais encontram respaldo nas orientações da UNESCO, que por sua vez, vinculava sempre a educação ao fator econômico, como se ela fosse capaz de solucionar as questões sociais. Essa abordagem, alinhada ao paradigma da UNESCO, enfatiza a instrumentalização da educação como um meio estratégico para o desenvolvimento econômico, promovendo a ideia de que investir no sistema educacional é fundamental para impulsionar o progresso socioeconômico e abordar desafios sociais. Essa perspectiva desconsidera outras dimensões e complexidades envolvidas nas questões sociais, limitando a compreensão do papel da educação no desenvolvimento humano.

Vale frisar que antes mesmo da efetivação da Reforma do ensino superior, a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi incendiada em 1º de abril de 1964. Era o presságio do que estava por vir e que duraria 21 anos. Campus universitários passaram a ser invadidos, professores e alunos perseguidos. Era o início do terror patrocinado pelos golpistas do período.

O intuito era ter o caminho livre para realizar as reformas de aceitação e/ou naturalização dos ditames ditatorial. Fato esse evidenciado com a Lei n.º 4.464 de 09 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, que dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes e das outras providências. Essa lei, colocou na ilegalidade as entidades estudantis, tais como a UNE e concomitantemente, estabeleceu como representação estudantil o Diretório Acadêmico (DA), limitado a cada curso, o Diretório Central dos Estudantes (DCE), no domínio da universidade, o Diretório Estadual de Estudantes (D.E.E.), em cada capital de Estado, Território ou Distrito Federal e o Diretório Nacional de Estudantes (D.N.E.), com sede na Capital Federal com o propósito de impedir a representação estudantil em todos os níveis.

Da Lei Suplicy de Lacerda, destacamos os artigos 14, 15 e 17, que estabelecem,

Art. 14. É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares.

Art.15 A fiscalização do cumprimento desta Lei caberá à congregação ou ao Conselho Departamental na forma

de regimento de cada Faculdade ou Escola, quanto ao Diretório Acadêmico; ao Conselho Universitário, quanto ao Diretório Central de Estudantes, e ao Conselho Federal de Educação, quanto ao Diretório Estadual de Estudantes e ao Diretório Nacional de Estudantes. Parágrafo único. O Conselho de Educação poderá delegar poderes de fiscalização aos Conselhos Universitários. [...] Art. 17. O Diretor de Faculdade ou Escola e o Reitor de Universidade incorrerão em falta grave se por atos, omissão ou tolerância, permitirem ou favorecerem o não-cumprimento desta Lei. Parágrafo único. As Congregações e aos Conselhos Universitários caberá a apuração da responsabilidade, nos termos deste artigo, dos autos que forem levados a seu conhecimento (Brasil, 2023c, p. 03).

Tais artigos, deixam claro que qualquer manifestação contrária e/ou omissão e descumprimento dessa lei, acarretaria em punições. Situação essa que foi agravada com “Relatório Atcon” e o “Relatório Meira Mattos”, que compuseram a tela de fundo da reforma universitária, instaurada pela Lei n.º 5.540 de 1968.

Para a modernização do ensino superior brasileiro, Atcon propunha, entre outras coisas, que a administração da universidade se assemelhasse à de uma grande empresa, com direção recrutada entre os empresários e desvinculada do pessoal ligado à vida acadêmico-científica. Racionalidade, eficiência e produtividade deveriam ser as palavras de ordem na reestruturação da universidade brasileira. Já o Relatório Meira Mattos, preocupado com a falta de disciplina e autoridade (diante das manifestações estudantis), recomendava uma nova ordem administrativa e disciplinar. Propunha uma reforma que tornasse a universidade um instrumento de aceleração do desenvolvimento do país (Pinto; Buffa, 2009, p. 02).

A partir dessas orientações, a reforma universitária, fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, ou seja, refere-se à reforma universitária. Dentre os encaminhamentos promulgados destacamos: “Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (Brasil, 2023d, p. 01); o artigo sexto, que

apresenta que o funcionamento e organização deve ser submetido ao Conselho de Educação; e o artigo trigésimo sexto, que elucida que o aperfeiçoamento e formação docente deve obedecer “[...] a uma política nacional e regional, definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverá incluir-se representantes do Conselho Nacional de Pesquisas [...]” (Brasil, 2023d, p. 08), entre outros departamentos. Enfatizamos esses artigos justamente pela falta de autonomia e submissão desses estabelecimentos nesse período.

Outro mecanismo utilizado para cooptação dos estudantes foi a criação do Projeto Rondon, em 1967, que buscou canalizar a disponibilidade de parcelas dos estudantes universitários para atuação em projetos de caráter assistencialista em diferentes regiões do país.

Criado nos anos iniciais da ditadura militar com o slogan “Integrar para não entregar” e com o duplo objetivo de afastar a “subversão” dos meios universitários e desenvolver o país pela via da “integração nacional”, o Projeto Rondon levou centenas de milhares de universitários para diversas regiões do Brasil enquanto generais se sucediam no cargo de presidente da República. Nesse período, ainda assim, houve mudanças significativas no programa de extensão. Se inicialmente as áreas prioritárias para a atuação dos estudantes eram as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, passou-se, com o tempo, a serem realizadas operações de menor proporção nas outras regiões do país. Em 1973, o projeto de extensão criou um programa de fixação e interiorização de mão-de-obra no interior, por meio de parceria firmada com o Ministério do Trabalho e Previdência Social. Em 1975, Ernesto Geisel criou a Fundação Projeto Rondon e o programa de extensão reorganizou-se burocraticamente. O fim do regime autoritário em 1985, por sua vez, não significou o término do Projeto Rondon. Diminuiu-se a presença de militares em suas operações, seu slogan foi modificado para “Participação e desenvolvimento” e os cargos na fundação responsáveis por organizar as suas operações acabaram se tornando moeda de barganha política no processo de reorganização do Estado brasileiro pós-regime autoritário. Vários dos seus campi avançados

deixaram de ser administrados por universidades do Sul e do Sudeste do país, passando para a responsabilidade de instituições de ensino superior dos estados em que estavam localizados. Os rondonistas, todavia, continuaram a viajar para o interior do país. O fim da Fundação Projeto Rondon e das atividades oficiais dos universitários ocorreu apenas em 1989, quando o governo José Sarney alegou falta de verbas que pudessem viabilizar a continuidade das operações (Lima, 2015. p. 22).

Na verdade, o Projeto Rondon possuía um caráter propagandístico, e serviu como uma estratégia de legitimar o regime autoritário. Trata-se de uma estratégia para melhorar a imagem do governo ditatorial perante a sociedade nacional e internacionalmente.

De tal modo, entre os anos de 1964 e 1968 os governos oriundos do golpe articularam medida repressivas com estudos e propostas para a reforma do ensino superior. A ditadura civil-militar, pautada pelas diretrizes empresariais e pela Teoria do Capital Humano, interessava reformar as universidades objetivando preparar a força de trabalho qualificado em benefício do crescimento econômico. No entanto, esse não era o único objetivo. A ampliação de verbas para pesquisa e a modernização eram vistas como instrumentos de pacificação do ambiente acadêmico em relação ao regime militar. Assim, se houve investimentos no ensino superior público, também é verdadeiro que o Estado promoveu o crescimento do setor privado com a flexibilização das normas para criação de novas instituições privadas.

Em 1968, antes mesmo da reforma do ensino superior e do AI-5, o Brasil vivenciou uma série de protestos contra a ditadura que recebeu influência de toda um contexto marcado pelas revoltas estudantis na França, os protestos ocorridos nos Estados Unidos contra a Guerra do Vietnã, as lutas do chamado Terceiro Mundo contra o neocolonialismo, etc. No âmbito do movimento estudantil, a morte do estudante secundarista Edson Luís, assassinado no restaurante Calabouço no Rio de Janeiro em 28 de março de 1968, foi o estopim para uma série de manifestações de protestos contra a ditadura civil-militar. Em 26 de junho, nova manifestação na antiga capital federal: a “Passeata dos Cem Mil” com a participação de

estudantes, intelectuais, artistas e a população em geral. No dia 13 de outubro, aproximadamente mil estudantes que estavam presentes do XXX Congresso da UNE, em um sítio em Ibiúna, São Paulo, foram presos pelas forças de repressão da ditadura.

Nesse contexto, como forma de conter as organizações de oposição ao regime na sociedade, mas também no ambiente acadêmico, foi outorgado o Ato Institucional nº 5 em 13 de dezembro de 1968, que em seu preâmbulo preconizava:

São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências (Brasil, 2023d, p. 01).

Ainda, segundo o artigo 11 do AI-5, eram excluídos “[...] de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos” (Brasil, 2023d, p. 02). Na prática, qualquer indivíduo era um suspeito em potencial. Cumpre assinalar que no mesmo dia que foi outorgado o AI-5 foi determinado o fechamento do Congresso Nacional para ser reaberto somente para escolha do presidente Emílio Garrastazu Médici.

De tal modo, concomitantemente ao processo de expansão e modernização do ensino superior, ocorria igualmente o terrorismo de Estado que fora patrocinado por empresários e banqueiros. A Operação Bandeirantes (OBAN) só se tornou possível por meio do financiamento do setor privado brasileiro e estrangeiro. Doações de empresas como o Banco Mercantil de São Paulo e Bradesco não foram isoladas. Outras empresas privadas contribuíram para a máquina da morte.

Ao lado dos banqueiros, diversas multinacionais financiaram a formação da Oban, como os grupos Ultra, Ford, General Motors, Camargo Corrêa, Objetivo e Folha. Também colaboraram multinacionais como a Nestlé, General Electric, Mercedes Benz, Siemens e Light. Um número incerto de empresários paulistas também con-

tribuiu, já que a arrecadação de recursos contava com o apoio ativo da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) [...] (Brasil, 2014, p. 319).

De tal forma, os homens de negócios não sujaram as mãos de sangue. A liberdade da democracia burguesa mostrava sua face mais repressora contra a suposta “ameaça” comunista. Nesse contexto, outras medidas foram adotadas para a manutenção da ordem. Como complemento do caráter repressivo presente no AI-5, a ditadura impôs o Ato Complementar nº 68, que fechou o Congresso Nacional, o Ato Institucional nº 6, que alterou a “composição e competência do Supremo Tribunal Federal”, reduzindo o número de ministros do STF de 16 para 11, além de atribuir à Justiça Militar o julgamento dos crimes contra segurança nacional.

O fato é que a reforma universitária de 1968, implementada no contexto de ditadura civil-militar, introduziu um novo modelo de universidade, inspirado no modelo norte-americano. Esse novo modelo enfatizava a eficiência, a produtividade e a pesquisa, e contribuiu para a expansão do ensino superior, para a formação de profissionais qualificados e para o desenvolvimento da pesquisa científica. Contudo, a reforma universitária de 1968 foi resultado também de uma demanda interna por modernização do ensino superior. A Usaid apoiou a reforma, mas não foi a única responsável por ela. Os assessores norte-americanos encontraram um terreno fértil para suas ideias, porque já havia um grupo de pessoas no Brasil que compartilhava da mesma visão de universidade (Cunha, 2007).

“O golpe de 1964 abriu caminho para a ascensão de um novo tipo de pensador da educação no país, como, de resto, em todas as áreas da administração pública: o economista” (Cunha, 2007, p. 234). Dessa forma, a educação passou a ser vista como um investimento, que deveria gerar retornos econômicos. Os economistas que assumiram a educação brasileira acreditavam que a educação deveria ser mais eficiente e produtiva. Eles queriam diminuir os custos da educação e aumentar o número de trabalhadores qualificados. Essas mudanças tiveram um impacto significativo na educação brasileira. Elas levaram à expansão do ensino superior, mas também à mercantilização da educação.

Nesse cenário, com a reforma universitária ocorreu uma despolitização do ensino superior, haja vista que ocorreu a perda de autonomia da universidade, pois o governo passou a nomear pessoas que não compartilham dos objetivos da universidade; a dificuldade de comunicação entre departamentos e a cooperação entre pesquisadores de diferentes áreas; e a formação de grupos estáveis de alunos, já que os alunos podem estar cursando disciplinas diferentes em diferentes semestres. Na realidade, o governo passou a controlar a universidade, dividi-la em pedaços e visando dificultar a organização dos estudantes.

Ainda sobre essa temática, salientamos que em 1969 ocorreu a aprovação do Parecer n.º 252, pelo Conselho Federal de Educação, que estabeleceu a implantação das habilitações profissionais no curso de Pedagogia em: direção escolar, orientador educacional, supervisor escolar, inspetor escolar e magistério. “Pode dizer-se que em pouco tempo a ‘pedagogia da ditadura’ repensou o ensino superior definindo lhe novas estruturas, fins e valores” (Vale, 2014, p. 50). Na verdade, preparava o terreno para as mudanças que iriam ocorrer na educação básica, cujo sentido era transformá-la em uma empresa, na qual “[...] caberia à administração dos sistemas escolares zelar pela racionalidade da estrutura organizacional e racionalidade no processo de tomada de decisões” (Vale, 2014, p. 52). Por isso o interesse em se manter o controle desse nível educacional.

É necessário assinalar que “A comunidade acadêmica foi guardada as devidas proporções, o setor da sociedade brasileira que mais sofreu com a violência repressiva da Ditadura Militar [...]” (Silva, 2014, p. 63). Apesar de todo aparato repressivo montado e da existência do AI-5, o governo do Marechal Costa e Silva impôs o Decreto n.º 477 de 1969, que definia as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências, sendo que na realidade, possuía o objetivo de impedir o movimento estudantil. Conforme o decreto,

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que: I - Alície 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 (Brasil, 2023e, p. 01).

Assim, as formas de violência destinada as universidades eram amparadas legalmente. Essa violência se firmava seja por meio do desencaminhamento profissional dos graduandos e recém graduados, pelos assassinatos ou torturas, como também pela fragmentação e desmantelamento do ensino superior, marcado pela perseguição, expulsão e demissão de pesquisadores e professores.

Nesse patamar, a reestruturação e modernização do ensino superior seguiu dois caminhos complementares: de um lado, com a participação e cooperação de burocratas brasileiros e norte-americanos vinculados aos interesses do capital; por outro lado, a ditadura civil-militar utilizou da violência para silenciar todos que se colocaram contra o regime empresarial-militar. Isto posto, o aparato repressivo, na perspectiva dos militares e das forças hegemônicas, possuía como finalidade consolidar a “revolução” de 1964, uma vez que sua origem estava nos anseios da nação.

REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: LEI N.º 5.692 DE 1971

Como buscamos salientar nas páginas anteriores, a ditadura constituiu-se em uma resposta do capital para as contradições de uma nação periférica e dependente. Tratou-se de um momento de consolidação do capital monopolista no Brasil e o projeto de educação promovido pelos governos militares correspondia às demandas colocadas por aquelas circunstâncias. O interesse em reformar a educação básica e superior não pode ser dissociada do projeto político e econômico da

ditadura civil-militar. Por um lado, havia a disposição em reduzir os índices de analfabetismo e ampliar o acesso como forma de legitimar os governos militares e, de outro, formar a força de trabalho adequada às demandas do mercado. De tal modo, buscava-se forjar uma imagem de igualdade de oportunidades entre os indivíduos e de ascensão pela via educacional.

Nas discussões e disputas internas que ocorreram em torno da reformulação da educação básica, os documentos produzidos pelos tecnocratas do regime, propugnavam por mudanças no ensino de segundo grau em conformidade com os problemas do ensino superior. Em consonância com o crescimento econômico, conforme o discurso oficial, o país necessitava de força de trabalho qualificada e, portanto, um sistema escolar que atendesse esses objetivos.

Conforme a Lei 5.692 de 1971, em seu 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 autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 2023f, p. 01).

Nesse contexto, a escolarização obrigatória foi alterada de quatro para oito anos, com a unificação do antigo curso primário com o ginasial que deu origem ao chamado primeiro grau. O segundo grau, a partir da reforma, passou a ser compulsoriamente profissionalizante, com três ou quatro anos de duração. Para tanto a legislação fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ou seja, apresenta uma reforma para educação básica. Chamamos atenção para os artigos quarto e quinto, conforme o apresentado a seguir:

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. [...] Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento. 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 2023f, p. 02-03).

Com isso, o ensino de 1º grau passa a ser de caráter obrigatório, acoplando o primário ao ginásio. E no ensino do 2º grau, temos “[...] a generalização do ensino profissionalizante [...]” (Germano, 1994, p. 164). Vale ressaltar que essa obrigatoriedade era uma estratégia, haja vista que ao propagar uma perspectiva de melhoria de vida, em especial à classe trabalhadora, mascarava seus reais interesses, engando a população com palavras bonitas. Tratou “[...] de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente” (Germano, 1994, p. 166). Além disso, ocorreram modificações curriculares, como no caso das disciplinas de história e geografia no 1º grau, que passaram a se estabelecer como Estudos Sociais, e a disciplina de Filosofia no 2º grau que passou a não compor mais o currículo. Ambas por “falta de lugar” na composição curricular, devido às novas modificações.

Para o ensino de 2º grau, a reforma foi mais cruel, pois “Destruíu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso” (Germano, 1994, p. 190), especialmente pelos valo-

res elevados de manutenção do sistema profissionalizante no sistema público, acarretando no fortalecimento do sistema privado de ensino, “[...] na medida em que ela assumiu efetivamente a função de instância preparatória para os vestibulares, criando para tanto um novo tipo de escola – exclusivamente propedêutica –, os chamados ‘cursinhos’” (Germano, 1994, p. 190).

Temos aqui uma reforma educacional voltada totalmente para o setor empresarial, para formação explícita da força de trabalho, e esse encaminhamento fazia parte de um projeto de desenvolvimento do capital que, foi muito bem pensado e arquitetado. Em função disso, salientamos também “As Forças Armadas, que entraram fundo nos assuntos educacionais do país, e que estão fazendo, de quartéis, oficinas de aprendizagem, de forma a que o recruta saia capacitado ao exercício de uma profissão” (Staiger, 1971, p. 61). Desse modo, intensificava-se o dualismo na educação brasileira nesse período, de modo particular em cada nível de ensino, haja vista que,

Dois anos após a promulgação da reforma do ensino de 1º e 2º graus, foi baixado o Decreto n. 72.495, de 19 de julho de 1973, que estabeleceu normas para a concessão de *amparo técnico e financeiro às entidades privadas de ensino*, com recursos do FNDE. Entre seus objetivos estava o de suprir as deficiências das redes públicas, mediante o aproveitamento da capacidade ociosa das escolas privadas. O decreto previa financiamento para a ampliação e reforma de imóveis, além de equipamento correspondente. Esses empréstimos às escolas privadas não seriam reembolsados. Elas compensariam o governo concedendo gratuidade total ou parcial de seu ensino, no valor do custo real, a ser estabelecido na época do recebimento dos recursos. O dispositivo mais acintosamente privatista desse decreto determinava que os governos estaduais, ao elaborarem seus planos de educação, evitassem o que se entendia como duplicação de esforços, levando em conta a existência de instituições privadas. Em suma, deveriam evitar a criação de escolas públicas nas localidades onde o atendimento das escolas privadas fosse suficiente para absorver a demanda efetiva ou contida. A solução era a de sempre: a concessão de bolsas de estudo a alunos carentes de meios materiais para frequentá-las (Cunha, 2014, p. 365).

Nesse contexto, “[...] fundos públicos, criados por decisão estatal para financiarem a expansão das redes públicas, acabaram sendo estratégicos para a manutenção e a expansão do setor privado” (Cunha, 2014, p. 365). Atenderam conseqüentemente, os interesses da classe dominante e sucateando o ensino público. Encaminhamento esse presente na educação brasileira atualmente, em especial com o aumento tanto na educação básica quanto no ensino superior de instituições privadas, conforme as imagens 01 e 02. Firma assim, no meio educacional, a hegemonia capitalista.

O fato é que a estratégia privatizante, não se limitou ao ensino de 2º grau, atingindo também o 1º grau, bem como o ensino superior, contribuindo para a desqualificação e fragmentação da escola pública, permeada pela falta de verba, que de forma estratégica também, fez com que o proposto nas reformas não se efetivasse (Germano, 1994)²⁰. Pontuamos que a Constituição Federal de 1967²¹, não estabelece critérios ou obrigações para investimentos do Estado na Educação, mas fortalece o ensino privado. Além disso, as escolas particulares efetivaram sua formação para a classe dominante, com a preparação para o vestibular, sendo que os mais preparados, ocupavam as vagas das melhores instituições de ensino superior país.

²⁰ “Os princípios mais importantes contidos na reforma educacional proposta pelo Regime Militar não chegaram a se efetivar. Muitas vezes, ocorreu o inverso do que se propunha. Para que esses princípios fossem efetivados seria necessário cumprir as seguintes grandes metas: a) universalização e ampliação da escolarização obrigatória no 1º grau; b) profissionalização no 2º grau; c) organização do ensino superior sob a forma prioritária de universidade e não de escolas isoladas. Isso aumentaria consideravelmente os gastos com educação. Na verdade, não foi o que aconteceu, uma vez que as verbas para a educação foram minguando ao longo do período em estudo (1964-1985)” (Germano, 1994, p. 193).

²¹ “Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. § 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos. § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; III - **o ensino oficial superior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos.** Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial; VI - é garantida a liberdade de cátedra” (Germano, 1967, p. 44, **grifos nossos**).

Nesse cenário, a reforma do ensino do 1º e 2º graus foi “[...] desprovida de mobilização e de demandas organizadas em favor da ampliação das oportunidades de escolarização e de verbas para a educação ou qualquer outra reivindicação substancial nesse campo da vida social” (Germano, 1994, p. 162), justamente por limitar o processo de ensino à preparação de força de trabalho. Dessa maneira, temos a expansão da educação que visa de forma estratégica atender ao capital, “[...] como uma ‘adequação’ dos sistemas de ensino às necessidades do sistema” (Rodrigues, 2006, p. 11). A escola nessa ótica está a serviço do capital, justamente pelo fato do sistema educativo desenvolver seu trabalho em conformidade com o sistema capitalista. Romper com essa consonância implica, por sua vez, em mudanças que abrangem o modo de produção – capitalismo – como um todo.

Logo, os discursos em torno das reformas educacionais, “[...] diziam que a necessidade de alteração da legislação atendia aos ditames de um ‘novo’ momento social” (Jacomeli, 2010, p. 77). Visualizada como um remédio para combater as doenças sociais, nesse caso, o remédio era a educação, que deveria impulsionar o desenvolvimento econômico que estava em crise. Conseqüentemente, forjava-se a formação humana, que deveria formar um “[...] ‘novo’ cidadão, obediente e pacífico e que a ditadura militar almejava para a sociedade” (Jacomeli, 2010, p. 78).

Em síntese, a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de ‘restauração’ e de ‘renovação’ contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos ‘participacionistas’ das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a ‘teoria do capital humano’, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais

evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo. Finalmente, entendemos que a política educacional resulta da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico. No Brasil pós-1964 podemos afirmar que, no essencial, ela foi uma expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares (Germano, 1994, p. 105-106).

Conforme os dados apresentados, constatamos de fato que as modificações na educação brasileira nesse período eram “justificadas” como uma necessidade, ficando a impressão de que o novo modelo de educação solucionaria os problemas sociais ao preparar técnicos para o mercado de trabalho. Na verdade, a formação “[...] de força de trabalho para a indústria em expansão não requeria a formação de indivíduos ‘críticos’ a ponto de questionarem as decisões do Estado. Por isso, as medidas do regime apontam para o esvaziamento das ciências humanas” (Gomes *et al*, 2019, p. 09). Isso se dá sob o véu do discurso de oferta de oportunidades iguais a todos.

Nos dois períodos em que se divide a política educacional do Regime Militar, o que se configura como objetivo declarado é a busca da equidade social. É claro que esse objetivo foi anunciado de maneira diferente nos dois períodos: no primeiro (1964-1974) – consolidação e auge do Regime –, em que foram definidas as reformas de ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus, visava-se democratizar o acesso à educação escolar fornecendo a todos uma igualdade de oportunidades perante o mercado de trabalho. No segundo período (1975-1985) – crise econômica e crise política –, a política educacional faz críticas contundentes à concentração de renda, faz, igualmente, apelos ‘participacionistas’ e se propõe a ser

um instrumento de correção das desigualdades sociais. O próprio sistema educacional seria assim uma instância de geração de emprego e renda, assumindo, portanto, a função de aparelho produtivo. Esse é o nível do discurso. Na prática, a política educacional pós-64 caracterizou realmente por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola (não importa o aumento da matrícula em todos os níveis) (Germano, 1994, p. 266).

O sistema educacional foi submetido a partir de 1964, às proposições do capital mundial, sob orientação de organizações internacionais, cujo homem é visualizado pelo viés econômico, mascarando as contradições existentes na relação capital e trabalho. A Teoria do Capital Humano se tornou um elemento vital para consolidação da ditadura civil-militar, bem como, para os desdobramentos em prol da hegemonia dominante. O que se verifica, deste modo, é uma perspectiva pragmática e utilitarista, com o postulado na Teoria do Capital Humano, em mecanismo de subordinar a educação à produção, apresentando como objetivo da educação escolar a qualificação para o mercado de trabalho.

Considerando a profissionalização precoce dos filhos da classe trabalhadora e o caráter terminal do segundo grau profissionalizante, a reforma promovida buscava reduzir a demanda pelo ensino superior, cuja reforma não eliminou seu caráter seletivo e elitista. Esse processo contribuiu também para a diferenciação entre as escolas públicas e privadas. Cumpre assinalar que as escolas privadas, de extratos altos e médios, não instituíram a profissionalização da forma prevista pela legislação. Pelo contrário, criaram cursos “profissionalizantes” que serviam de preparação para o vestibular. Já nas escolas mantidas pelo poder público, a implementação dos cursos profissionalizantes foi um desastre. Não havia condições materiais e humanas para sua efetivação. Porém, perdurou o caráter dual da escola: uma para as camadas mais abastadas e outra para os filhos da classe trabalhadora.

Não por acaso, a expansão da educação escolar promovida pelos governos da ditadura civil-militar teve como legado a precarização da formação docente para as gerações vindouras. Não podemos nos esquecer a criação da modalidade de Licenciatura curta para o atendimento das demandas de ampliação da rede escolar com a duração de dois anos e meio.

O atendimento de uma demanda popular foi realizado com o esvaziamento dos conteúdos e a precarização das condições de formação e trabalho docente que permanece como uma realidade presente em inúmeras escolas públicas em nosso país. De tal modo, a precarização da rede pública, combinada com as facilidades ofertadas pela ditadura ao ensino privado, favoreceu a migração dos filhos das camadas mais abastadas para os colégios privados.

Ao longo da ditadura civil-militar também foram promovidas alterações curriculares com por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que introduziu a Educação Moral e Cívica para os alunos do 1º e 2º Graus. De acordo com o documento,

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como núcleo natural e fundamental da sociedade, a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que o constitui. f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar: a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista

a formação da consciência cívica do aluno; b) a prática educativa da moral é do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais (Brasil, 2023g, p. 01).

Nesse patamar, a Educação Moral e Cívica se tornou um componente curricular que promovia o culto à “Revolução de 1964”, ao patriotismo e aos valores conservadores da burguesia. Concomitantemente, foram esvaziados os conteúdos de humanas com a retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia do currículo e alteradas as disciplinas de História e Geografia com objetivo de promover a exaltação do nacionalismo e dos governos de 1964.

Obviamente, a ditadura civil-militar não foi a pioneira no processo de precarização do ensino ou de criação da dualidade escolar, mas foi responsável pelo seu reforço. Em nenhum momento estava em pauta a emancipação dos trabalhadores, mas a criação da força de trabalho adequada aos parâmetros do mercado em expansão.

De tal modo, o caráter dependente de nosso capitalismo e sua associação com os interesses imperialistas, jamais permitiria a ascensão das massas trabalhadoras ou uma revolução “democrático burguesa”. Ainda que alguns dos integrantes da burguesia tenha levantado a bandeira da educação pública, universal, laica e gratuita, em nenhum momento esteve em pauta sua efetivação. No contexto do golpe de 1964, foram interrompidas todas as experiências de educação popular. Com a ditadura civil-militar, ocorreu a expansão precarizada da educação básica, estímulo ao privatismo e a reforma do ensino superior em moldes empresariais.

Cumprе assinalar que Marx (2011) afirmou em “O dezoito Brumário”, que “Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância para a história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (Marx, 2011, p. 21). No caso do Brasil, a tragédia de 1964 para os trabalhadores repetiu-se com a farsa se repetiu em 2016 e foi reforçada com a eleição de um capitão expulso

e reformado do Exército, defensor público da tortura e da ditadura. Os anos de governo Jair Messias Bolsonaro demonstraram a verdadeira farsa da democracia burguesa em nossas terras e as mazelas do neoliberalismo para educação, saúde, seguridade social, entre outros.

O GOLPE DE 2016: A HISTÓRIA SE REPETE COMO FARSA

As contradições presentes na crise estrutural do capitalismo, acirram as desigualdades de um país sujeito aos interesses do imperialismo. Logo, as novas orientações nas políticas públicas associadas ao processo de financeirização da economia, refletiu no crescimento extraordinário do desemprego e na precarização das condições de trabalho, no agravamento da miséria, fome, no aprofundamento da recessão e no agravamento da pobreza e da desigualdade, acirrou as contradições sociais.

As características políticas, econômicas e sociais no Brasil assumiram uma dimensão ainda mais grave após o golpe de 2016, que resultou no impeachment da então presidente Dilma Rousseff. Sem dúvidas em 31 de agosto de 2016, a classe trabalhadora, sofreu um duro revés no Brasil. De forma análoga a 31 de março de 1964, houve um golpe de Estado. No primeiro caso, empresários associados ao capital estrangeiro, banqueiros, latifundiários, entre outros, contaram com o apoio das Forças Armadas e derrubaram um governo legitimamente eleito; no segundo caso, não houve a necessidade da participação militar. Bastou o conluio entre a imprensa, o poder legislativo e judiciário para legitimar a farsa.

As instituições do Estado burguês já não eram capazes de resolver as contradições da grave crise econômica que atravessava o país. Nesse sentido, faz-se necessário apontar que em nenhum momento a burguesia brasileira teve comprometimento com as regras do jogo. Sempre que se sentiu ameaçada utilizou-se de golpes para manter as rédeas do jogo. O novo contexto abriu espaço para um projeto político claramente identificado com proposições autoritárias e saudosistas vivenciadas na história republicana no Brasil, em diferentes golpes de Estados, dos quais elencamos alguns: 1937, 1945, 1964 e 2016.

Cumprе assinalar igualmente que a constituição histórica do Brasil se fez a partir de sua órbita do capital estrangeiro e sujeita aos interesses imperialistas que patrocinou, por exemplo, o golpe civil-militar de 1964 e que, mesmo com o seu término em 1985, a hegemonia burguesa permaneceu inalterada, apesar dos avanços das lutas populares. No período que sucedeu a ditadura civil-militar, os interesses hegemônicos do capital monopolista no Brasil estabeleceram novas demandas para sua reprodu-

ção em um momento de crise do socialismo real e de fortalecimento das proposições neoliberais. Se por um lado, isto significou a ampliação de movimento do capital especulativo, reforçando o aprofundamento das relações de dependência externa, o domínio do capital externo sobre amplas parcelas das frações burguesas, flexibilização ou eliminação de direitos sociais e trabalhistas; de outro lado, houve um refluxo da perspectiva de enfrentamento das organizações populares e de trabalhadores, o que contribuiu para a manutenção da ordem burguesa.

Antes de prosseguirmos, é importante pontuarmos que muito antes do golpe, ainda no início da década de 1990, com o agravamento da crise do chamado “socialismo real” marcada pelo fim da URSS (1991), a ofensiva neoliberal ganhou espaço na agenda econômica de diferentes nações como uma resposta do capital ao ciclo econômico marcado pela depressão. O caráter da expansão neoliberal é direcionar as políticas do Estado conforme os interesses da burguesia.

Nesse contexto, os organismos multilaterais, a soldo dos interesses das nações capitalistas hegemônicas, com proeminência do FMI, da Organização Mundial do Comércio (OMC) e Banco Mundial pavimentaram o caminho para as proposições neoliberais, com o objetivo de readequar o Estado aos novos padrões de acumulação capitalista, ou seja, a redução das políticas sociais, austeridade fiscal e liberdade comercial. Em síntese, a perspectiva neoliberal compreende o mercado como a instância mediadora da sociedade.

Considerando que o Estado, em uma sociedade dividida em classes, independentemente das relações de produção, expressa o domínio da classe dominante, no capitalismo o Estado é a expressão dos interesses burgueses. Não por acaso, Marx e Engels (2007), afirmam que o Estado é, em última instância, o “comitê executivo da burguesia”. Não se trata, portanto, de uma instituição acima dos conflitos de classe e representante dos interesses gerais, mas um órgão a serviço da exploração das camadas subalternas.

Pertencem ao domínio do Estado: criar condições gerais da produção, que não podem se assegurar pelas atividades privadas dos grupos dominantes; controlar as ameaças das classes dominadas ou frações das classes dominantes, através de seu braço repressivo (exército, polícia, sistema judiciário e penitenciário); e integrar as classes dominantes, garantindo a difusão da sua ideologia para o conjunto da sociedade (Iamamoto, 2008, p. 120).

De tal modo, com a derrocada da URSS e a hegemonia progressiva das proposições neoliberais, as utopias igualitárias pareciam ter chegado ao fim. Nesse contexto, a promoção das reformas neoliberais em nome da eficiência, constituíram-se na marca do período. Porém, as promessas de prosperidade para todos, apregoadas pelos profetas do capital, não se sustentaram. A incapacidade civilizatória do capital era uma evidência que se traduzia em intervenções militares dos Estados Unidos, no desemprego, na miséria de milhões de indivíduos etc.

Como expressão da incapacidade civilizatória do capital, uma nova crise manifesta-se entre 2007/2008. ordem burguesa, a nova crise manifesta-se entre 2007/2008. Trata-se de um fenômeno que não está desvinculado das profundas contradições que se manifestaram ao longo da história, mas que ocorrem com maior frequência fundamentalmente a partir de 1973.

Em pleno século XXI, diante de uma economia mundializada, a concordata do Banco Lehman Brothers, abalou todo mercado norte-americano, e por extensão, o mercado mundial. Com objetivo de minimizar os efeitos do desajuste financeiro, os bancos centrais de diferentes nações do mundo disponibilizaram mais de US\$ 500 bilhões de dólares no mercado ao longo do mês de setembro de 2008 (Lombardi, 2014). Por meio dessas ações, buscava-se salvar o capitalismo que entrara em uma profunda crise a partir dos Estados Unidos, compreendido como a expressão mais que perfeita do liberalismo econômico. Nada de novo no *front*. Nesse contexto, os Estados Unidos sentem a crescente ameaça a sua hegemonia com os novos polos de poder, tal como a China e Rússia. De tal modo, a profunda crise econômica de 2008/2009 foi acompanhada por estratégias de recomposição geopolítica norte-americana.

Para maior entendimento de como a crise se manifestou em sua totalidade recorreremos ao trabalho de Mészáros (2011), que destaca quatro aspectos importantes, sendo eles:

- 1 – seu caráter é universal, em lugar restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular da produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, como sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.);
- 2 – seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);
- 3 – sua escala de tempo é extensa, contínua – se preferir,

permanente – em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; 4 – em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de desdobramento poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro; isto é, quando a complexa maquinaria agora ativamente engajada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua força (Mészáros, 2011, p. 795-796, 2011).

De tal modo, a atual crise do capitalismo, por ser estrutural, atinge a totalidade da sociedade em todas suas partes constituintes. Uma das formas pelas quais podemos identificar a crise é percebê-la nas relações estabelecidas socialmente em uma sociedade dividida em classes: educação precarizada; crescimento da população de rua, crise ambiental, crescente desemprego e intensificação da exploração da força de trabalho, entre outros.

As novas figuras do mercado de trabalho, os novos fenômenos do empreendedorismo, cada vez mais se configuram em formas ocultas de trabalho assalariado, subordinado, precarizado, instável, trabalho ‘autônomo’ de última geração, que mascara a dura realidade da redução do ciclo produtivo. Na verdade, trata-se de uma nova marginalização social e não de um novo empresariado (Vasapollo, 2005, p. 10).

Cumpramos reforçar que a crise atual se arrasta desde os últimos decênios do século XX e transformaram profundamente as regulamentações das relações de trabalho. Assim, a partir dos anos de 1970, com a crise do chamado Estado de bem estar social (*Welfare State*), o modelo keynesiano sofreu um duro revés. A nova crise estrutural do capitalismo promoveu uma série de questionamentos dos economistas liberais que enxergavam no Estado, nas políticas sociais e o poder dos sindicatos como nocivos à liberdade do mercado. Em nome da liberdade do mercado, propugnava-se a desregulamentação da economia, o enxugamento das políticas sociais, a privatização dos serviços públicos e a negociação direta entre patronato e trabalhadores. O modelo keynesiano, formulado a partir da grande crise do capitalismo de 1929 com o objetivo solucionar as contradições do capitalismo, perdia espaço diante da imprevista coexistência entre desemprego e inflação.

Para os intelectuais comprometidos com os postulados do neoliberalismo, era o momento de propugnar por um novo reordenamento econômico, político e social, pautado na hegemonia do mercado. Em um contexto marcado pela ascensão das ditaduras militares na América Latina e pela Guerra Fria, os economistas liberais ganhavam espaço. Em 1974, Friedrich Hayek recebeu o Prêmio Nobel de Economia e, em 1976, Milton Friedman recebeu o mesmo prêmio. Era o fim do Estado de bem estar social, mas a era de prosperidade prometida não foi acessível a todos.

Isto posto, entendemos que a crise estrutural do capitalismo foi produto e produtora de um complexo processo de reestruturação produtiva do capital com a introdução de tecnologias poupadoras da força de trabalho, tais como a informática, robótica e telemática. Nesse contexto, a agenda neoliberal ganhou espaço com a proposta de redução do papel do Estado na economia

Com a queda do Muro de Berlim (1989) e o fim da URSS (1991), a Guerra Fria chegava ao fim. O capitalismo era apresentado como o último estágio da civilização humana. Francis Fukuyama e outros apóstolos do capital fundamentaram suas ideias na crença da vitória derradeira do capitalismo contra o socialismo. Nesse contexto, o liberalismo se impôs como uma doutrina inquestionável, com seu eixo girando em torno do livre mercado.

Não por acaso, a reforma dos serviços públicos orientada pela privatização ganhou espaço na agenda de diferentes Estados em nome da superioridade das empresas privadas. De tal modo, o último decênio do século XX foi caracterizado pelo tsunami neoliberal. Se por um lado, segundo os ideólogos neoliberais, a privatização das companhias estatais permitiu que os Estados pudessem contar com maior liquidez e, concomitantemente, transmitir a imagem de uma economia eficiente, enxuta e saneada; por outro lado, as condições materiais das camadas populares demonstram todas as contradições presentes no receituário neoliberal.

Sob a perspectiva neoliberal,

O Brasil tornava-se um país cheio de esperanças, com as primeiras 'Diretas Já', em 1984, com a eleição do então primeiro Presidente da República, embora eleito indiretamente, Tancredo Neves, com sua morte, quem assume é José Sarney, que em seu mandato faz a crise econômica chegar ao extremo, o crescimento da inflação as perdas no poder de compra do salário mínimo. [...] Com a transição política que o país vivia no governo Sarney, o Brasil passou

por um período de consolidação política na retomada do regime democrático no país, em 1989, a população brasileira escolheria o novo presidente da República através do voto direto, após o fim da ditadura militar. O então, jovem e carismático candidato alia-se a grupos de diferentes setores da sociedade, prometendo modernizar a economia, promovendo políticas de cunho neoliberal com a abertura para que empresas estrangeiras pudessem participar da economia nacional (Oliveira; Moura; Silva, 2010, p. 399).

Oliveira, Moura e Silva (2010) ainda complementam que,

A presidência terminou em impeachment do presidente supersônico. Foi então que o vice-presidente Itamar Franco assume para evitar uma crise maior ainda. Pouquíssimos brasileiros tinham consciência de quem era ele; em pouco tempo de mandato, Franco, continuou com o regime de privatizações de Collor. [...]. Foi então que Fernando Henrique Cardoso tornou-se a unidade das elites para que o Brasil saísse da crise. Em pleno século XX, não era apenas o Brasil que passava por mudanças inimagináveis, o mundo e as Américas Latinas também, o endividamento externo tornou-se maior mediante as crises avassaladoras (Oliveira; Moura; Silva, 2010, p. 400).

Como consequência dessa situação, as reformas econômicas empreendidas fundamentalmente a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), penalizaram a classe trabalhadora. Porém, a promessa de prosperidade presente nas reformas não foi suficiente para a superação da crise econômica. Cumpre assinalar, no entanto, que não se tratou de uma crise exclusiva do Brasil; outros países da América Latina também adotaram as reformas neoliberais na tentativa de restaurar suas economias, mas o efeito foi de aprofundamento das desigualdades e da dependência em relação ao capital estrangeiro.

O entendimento dos apóstolos do neoliberalismo da sociedade civil, como expressão oposta de tudo o que se coloca fora da esfera do estado, materializa a ideia da livre concorrência entre indivíduos e empresas como garantia da liberdade de todos, despolitizando as razões materiais da desigualdade e as condições precárias de milhões de trabalhadores. Nesse sentido, a prosperidade prometida não foi alcançada e nem poderia sê-lo. A intensificação da exploração da força de trabalho, o crescimento da miséria, o desemprego e a deterioração do meio ambiente constituíram-se na marca do período.

Diante de um quadro marcado pelo crescimento da miséria e do desemprego, a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, representou a esperança de superação das proposições neoliberais. Porém, a conciliação foi uma das marcas do governo em função da necessidade de assegurar a governabilidade e a “confiança” do mercado. Com a perspectiva de assegurar a confiança do mercado, restou ao governo Lula promover as reformas que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) não realizou. De tal modo, o governo Lula acompanhou as proposições do FMI, realizando a reforma da Previdência para os servidores públicos em 2003, por meio da Emenda Constitucional n° 41, cuja decorrência foi a criação dos Fundos de Pensão.

Seguindo à risca as recomendações do FMI, Lula da Silva aprofundou as reformas liberais, transformando o Brasil num verdadeiro paraíso dos grandes negócios. Sob a consigna “tudo pelo capital”, à burguesia e aos endinheirados a administração petista ofereceu vantagens tangíveis: mega-superávits primários, populismo cambial, taxas de juros estratosféricas, arrocho salarial, Reforma da Previdência Social, gigantescos saldos comerciais, Lei de Falência, independência do Banco Central, Parcerias Público-Privadas, socorro ao grande capital em dificuldade, ampla liberdade para os transgênicos, cumplicidade com “contratos espúrios” que sangram o erário e espoliam a população, opção preferencial ao agrobusiness (Sampaio Júnior, 2005, p. 303-304).

Apesar dos governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) não romperem com o neoliberalismo, não há como negar igualmente a ocorrência de avanços sociais que se inscrevem dentro da ordem burguesa. Nesse sentido, é possível avalia-los dentro de um direcionamento diferente do governo Fernando Henrique. Assim, as políticas sociais sob Lula e Dilma foram ampliadas e pautadas na perspectiva de um projeto neodesenvolvimentista, cujo propósito se pautava na redução das desigualdades sociais. No entanto, também é verdadeiro identificar que a proposta reproduziu velhas contradições presentes em outros momentos de nossa história republicana, tais como a tentativa de conciliação de classes ou a de promover o desenvolvimento nacional e a distribuição de renda sem romper com o imperialismo.

Diante do aprofundamento da crise do capital, amplos setores da burguesia brasileira associados com os interesses do capital estrangeiro

constituíram uma aliança em torno de um projeto de aprofundamento dos ajustes econômicos com a finalidade de intensificação da exploração da força de trabalho.

A formação de uma aliança entre empresários nacionais intolerantes a uma política distribuição de renda, de empresários e conglomerados internacionais interessados pela desnacionalização de setores estratégicos do país. Juntou-se ainda, a classe média ressentida, incluindo uma parcela localizada em setores da burocracia estatal, que inclusive obteve ganhos com os governos petistas, mas que não aceitava perder o seu diferencial em relação aos pobres, e ainda, os meios de comunicação e o judiciário (Silva, 2021, p. 38).

Assim como ocorreu em 1964, a burguesia não hesitou em tratar a questão social como “caso de polícia”. No entanto, é importante que se diga que apesar de contextos históricos diferentes, o golpe de 2016 também se constituiu em um meio para promoção de reformas que beneficiaram o capital. O que estava em jogo era a nova reestruturação da ordem econômica a partir da crise financeira de 2008/2009, momento que o capitalismo mundial entrou em um novo estágio de desenvolvimento que engendrou inúmeras contradições acumuladas.

A necessidade de reorganização das relações capitalistas incluía o Brasil e seu papel estratégico na América do Sul. Dessa maneira, a crise apresentou oportunidades de reorganizar as relações entre capital e trabalho, além de fortalecer o alinhamento do Brasil com os interesses norte-americanos. Mais uma vez, as instituições do Estado burguês demonstraram seus limites diante da crise estrutural. Novamente o mercado bradava por reformas que saciassem a fome do capital. No entanto, não era possível promover as reformas sem rasgar a Constituição de 1988. O golpe foi a alternativa escolhida, mas desta vez sem a presença de tanques nas ruas.

Nesse patamar, o processo de impeachment da presidenta da República Dilma Rousseff, ocorrido no Brasil em 2016, foi um golpe político, orquestrado por setores conservadoras e antidemocráticas que buscavam impedir a reeleição de Dilma Rousseff em 2014. Esses setores conservadoras e antidemocráticas presentes na sociedade brasileira, buscavam não apenas mudanças econômicas, mas também uma reconfiguração nas estruturas de poder e uma reafirmação de valores tradicionais. A retórica autoritária associada a esse movimento manifestou-se em medidas que impactaram as liberdades civis, os direitos humanos e o funcionamento democrático das instituições.

Diante das manobras orquestradas pelos operadores do capital no Congresso Nacional, com o apoio do Judiciário e da Imprensa burguesa, o golpe foi consumado. Comprometido com as forças golpistas, assumiu “[...] o vice-presidente Michel Temer, que imediatamente voltaria a bater bola com o Congresso que paralisara completamente o segundo governo de Dilma Rousseff, até o golpe final de votação do seu impeachment” (Nassif, 2018, p. 06).

Michel Temer, que assumiu a presidência após o impeachment de Dilma Rousseff, em um processo ilegítimo (por se tratar de um golpe), mostrou-se um presidente disposto a levar adiante as demandas do mercado em pouco mais de um ano de mandato, destruindo todas as conquistas durante os governos do Partido dos Trabalhadores²². De forma geral,

O governo Michel Temer foi deveras competente em executar a principal tarefa histórica do golpe de 2016: reduzir o custo da força de trabalho no Brasil por meio da *Lei da Terciarização e Reforma Trabalhista*; blindar o Orçamento Público contra os Programas Sociais e a expansão dos serviços públicos com o novo regime fiscal brasileiro: a *Lei do Teto do Gasto Público*, direcionando o fundo público para o pagamento do juros e amortizações da dívida pública, ou seja, favorecendo o capital financeiro. O sucateamento da Previdência Pública com a *Reforma da Previdência* é outro “presente de ouro” para os banqueiros que administram as Previdências Privadas, estufa privilegiada do capital financeiro. Enfim, o *golpe* de 2016 está sendo um verdadeiro “banquete da Nação”, desmontada pedaço por pedaço, e distribuída numa bandeja de prata para o capital financeiro interno e externo. O saque das riquezas naturais, tal como a entrega do pré-sal as empresas petrolíferas estrangeiras, é o outro lado do

²² “[...] fez uma política de terra arrasada em todos os setores onde a intervenção dos governos petistas no período Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) obtiveram resultados históricos de redução da desigualdade; com ajuda inestimável de Moro, entregou a Petrobras, que foi um agente importante do desenvolvimento econômico do país, e o petróleo do Pré Sal, à exploração de empresas estrangeiras; assacou contra a estrutura legal trabalhista e sindical, impondo uma regressão no tempo de mais de 60 anos (a Consolidação das Leis do Trabalho é de 1943, do governo de Getúlio Vargas, e foi jogada no lixo em novembro de 2017, quando projeto do governo Temer foi aprovado pelo Congresso). Na área social, não houve uma ação de governo petista que permanecesse em pé: ocorreu uma redução drástica dos programas de complementação de renda; o Sistema Único de Saúde foi desidratado – enquanto os planos de saúde passaram a operar com uma liberdade nunca antes vista; as universidades federais abertas por Lula entraram na lista das destruições programadas para o futuro, enquanto o Fies (Programa de Financiamento Estudantil), um dos responsáveis pela inclusão maciça de estudantes de baixa renda nas universidades, foi entregue ao sistema financeiro” (Nassif, 2018, p. 06-07).

mais profundo ataque aos direitos do povo brasileiro e a Nação brasileira, emasculando a sua capacidade de ser um País-Nação protagonista no cenário das disputas geopolíticas na América do Sul e do mundo. O Golpe de 2016 reduziu o Brasil, em pouco tempo, a uma colônia do capitalismo neoliberal hegemônico. Nunca tão poucos espoliaram tantos em tão pouco tempo. Nesse cenário de *reajustamento neoliberal*, a nova ofensiva neoliberal no século XXI, iremos observar, de forma acelerada (é ver para crer!), o aprofundamento da desigualdade e da barbárie social no Brasil da década de 2020 (Alves, 2017, p. 10).

Nesse cenário, a busca frenética por novas formas de valorização do capital, diante da crise gerada pelo próprio capitalismo, implicou em mudanças drásticas nas formas de relação entre capital e trabalho, materializando em uma nova etapa de destruição de direitos sociais, no qual enfatizamos a esfera educacional. “Quando parecia a muitos que as manifestações da autocracia burguesa estavam superadas, o país entre em um período histórico, ainda em curso, no qual as expressões da autocracia balizam o próprio cotidiano” (Leher; Santos, 2023, p. 13).

Refletindo de forma corrosiva a educação pública, frisamos que as medidas educacionais adotadas no Brasil,

[...] no triênio considerado (2019-2021), são coerentes com tal objetivo: estão associadas a devastação da vida e da humanização das novas gerações. Ao logo do período, os governistas insistiram em externar a mensagem de que a educação de qualidade não é para todos. Aos pobres, negros, camponeses, nordestinos, LGBTQI+, esquerdistas, é destinada uma educação sem história, sem arte, sem ciência, como se a juventude da classe trabalhadora tivesse que ser constituída por zumbis. Por isso, a luta em defesa da educação integral da classe trabalhadores se converteu em uma das mais áspersas em decorrência da “gessa cultural” promovida pela extrema-direita fascista (Leher; Santos, 2023, p. 16-17).

Quando nos referíamos as ações no governo de Jair Messias Bolsonaro, destacamos que isso não é nenhuma surpresa, já que o mesmo, desde sua campanha política, não apresentou um programa educacional. Fato esse que refletiu no seu governo, que “[...] colecionou muitas medidas aparentemente desconexas e sem nenhuma contribuição para a melhoria da educação pública” (Accioly; Silva, 2023, p. 59).

As medidas tomadas pelo governo contribuem para a submissão das novas gerações a uma visão de mundo ultraconservadora. Para tanto fez uso do MEC, com seus ministros que “[...] sequer fizeram um diagnóstico da situação rudimentar e enviesada acerca das problemáticas educacionais, ignorando as pesquisas acadêmicas, os sindicatos e as entidades nacionais que congregam educadores” (Accioly; Silva, 2023, p. 39).

[...] não foram apresentadas soluções ou plano concreto para avançar efetivamente na melhoria da educação brasileira. Assim, os reais problemas da educação pública, como dificuldades no acesso e permanência, repetência, analfabetismo, evasão escolar, distorção idade-série, precarização do trabalho docente e a falta de investimentos em infraestrutura, ocultam-se na retórica de que o problema se resume no modo como se ensina e que a culpa é dos professores. Além dos cortes financeiros, da perseguição política, da censura e da falta de um planejamento estruturado, as ações do MEC foram orientadas no sentido de reduzir ao máximo a ação estatal nas políticas educacionais, abrindo espaço para as organizações privadas e transformando a escola pública em espaço de mediação dos interesses da acumulação do capital e de manutenção da supremacia burguesa (Accioly; Silva, 2023, p. 60).

Em função disso, a educação assume escancaradamente o caráter compensatório “[...] entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico” (Fonseca, 2003, p. 232). Caráter esse presente nos dias atuais nos documentos promulgados para a educação, como nos promulgados a partir do golpe de 2016 e nos fomentados por organizações internacionais.

Do ponto de vista estratégico, o governo Bolsonaro não logrou, efetivamente, condições objetivas para transformar o neofascismo em regime de governo, criando doutrinas e materializando-as nas políticas públicas, seja com força de lei, seja como “fato consumado”. É patente a ausência de intelectuais bolsonaristas que recontextualizem as agendas neofascistas estadunidenses que inspiram o núcleo político do bolsonarismo, constituindo redes de conexões e uma vontade nacional popular com força ideológica e material capazes de forjar uma hegemonia orgânica sob a sua direção (Leher; Santos, 2023, p. 21-22).

Direcionamento esse que se aproxima dos encaminhamentos ocorridos durante a ditadura civil-militar. Com a propagação de pensamento extrema direita, durante seu governo, Jair Messias Bolsonaro e seus seguidores (bolsonaristas),

[...] em consonância com a guerra cultural alimentada pelo ex-presidente Trump, nos Estados Unidos – se apropria de um discurso pretensamente cristão para impor uma concepção dogmática e reacionária de cristianismo que compreende a sociedade como uma realidade cindida em luta do bem contra o mal – na qual o bem se identifica com a moral cristã ocidental, branca e patriarcal e o mal representa tudo o que, em sua visão, se afasta disso (Accioly; Silva, 2023, p. 45).

Vale pontuar que a guerra cultural²³ presente no governo de Bolsonaro não é nova, mas a reutilização de velhos discursos com uma nova roupagem em defesa de valores supostamente congregados por toda “nação”.

Não se tratou da ausência de um projeto educacional, apesar do Ministério da Educação ser ocupado por diferentes Ministros ao longo do mandato de Jair Bolsonaro, que se materializaram em um quadro caótico na educação. As constantes desqualificação da universidade pública, de professores representaram a mais completa tradução de um projeto de destruição da educação. Diga-se de passagem, as Bolsas e o Mercado não apresentaram nervosismo diante da truculência do então presidente.

²³ “[...] a guerra cultural representa um ataque à herança iluminista e aos valores da Revolução Francesa focados no humanismo, no reconhecimento das interconexões entre liberdade e igualdade, na razão e na busca do conhecimento científico como base para a tomada de decisões que afetam a sociedade como um todo. Indo na contramão desses valores, a guerra cultural utiliza o negacionismo e o anticientifismo para abrir as vias para um regime hostil à democracia e ancorado em uma visão bélica do mundo. O objetivo é a eliminação simbólica e material de tudo o que é identificado como sendo progressista: os direitos das mulheres, das pessoas LGBTQI+ e dos povos indígenas, as questões socioambientais, a laicidade da esfera pública e a abertura para as transformações do tempo histórico, enfim, os direitos humanos e a secularização da vida social” (Accioly; Silva, 2023, p. 44-45).

A EDUCAÇÃO SOB ATAQUE, O DIREITO NEGADO E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Em um contexto marcado pelo avanço de proposições liberais/conservadoras e do golpe de 2016, uma série de reformas destruíram direitos da classe trabalhadora e contribuíram para o crescimento da desigualdade social. Ao longo do governo de Michel Temer (2016-2018), foram aprovados pelo Congresso Nacional: a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que congela os gastos públicos por 20 anos; a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e a reforma trabalhista (Lei 13.467/2017). Além dessas medidas, verifica-se no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), a reforma da previdência instituída pela Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019 e a instituição das Escolas Cívico-Militar (Ecim) pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019b).

O crescimento do discurso negacionista e anticientífico presente ao longo do governo Jair Messias Bolsonaro expressou uma estratégia de desqualificação do conhecimento que não se restringiu tão somente às universidades. É importante que se diga que antes mesmo de sua ascensão à presidência, editoriais e artigos de opinião circulavam na imprensa defendendo a ditadura ou minimizando as torturas ocorridas em seus porões.

Exemplificando tais afirmativas, pontuamos que em 1999, Jair Messias Bolsonaro (deputado federal nesse período) em entrevista no programa “Câmara Aberta”²⁴, da TV Bandeirantes, do Rio de Janeiro, defendeu a ditadura e a tortura, além disso, sugeriu o fechamento do Congresso e fez ameaças ao presidente Fernando Henrique Cardoso e a civis. Apesar da repercussão negativa, incluindo especulações sobre a possível cassação de seu mandato e várias críticas às suas declarações, Jair Messias Bolsonaro retornou ao programa semanas depois para reafirmar suas posições e alegar que foi injustamente atacado pelas afirmações feitas anteriormente²⁵.

A ausência de punição ao deputado por suas declarações antidemocráticas resultou em uma permissividade que lhe permitiu continuar

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=21lQ84pnuwo> (Carta Aberta 1999a).

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c3Rx-Chllt0> (Carta Aberta, 1999b).

expressando um discurso anticonstitucional. Na ocasião, ele foi apenas advertido pelo presidente da Câmara, Michel Temer, após apresentar uma carta de retratação com um pedido de desculpas, o que evitou a cassação de seu mandato. Consequentemente, na segunda entrevista, o deputado reafirmou seu apoio ao regime militar, perpetuando seu discurso favorável à ditadura.

Seguindo o discurso de apologia à ditadura civil-militar, em 2004, enquanto deputado pelo Partido da Frente Liberal (PFL) do Rio de Janeiro, solicitou à Presidência da Câmara dos Deputados a realização de uma sessão solene em homenagem aos militares que morreram durante a Guerrilha do Araguaia, ocorrida entre 1972 e 1975. Sobre esse assunto Bauer (2024) esclarece que na justificativa do requerimento, Jair Messias Bolsonaro manifesta negacionismo ao negar as mortes e desaparecimentos dos membros da guerrilha, sendo que ao negar esses eventos, ele também nega a existência dessas pessoas, o que demonstra uma estratégia de aniquilamento total das vítimas e remete ao negacionismo como a etapa final da prática genocida.

Em 2013, ele requereu à Comissão de Direitos Humanos e Minorias, então presidida pelo deputado pastor Marco Feliciano do Partido Social Cristão (PSC), a instalação de uma subcomissão especial para defender a história das Forças Armadas na formação do Estado brasileiro. Já em 2014, como deputado federal pelo Partido Progressista (PP), ele encaminhou um projeto de lei propondo a criação de uma Comissão da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República, que “[...] teria como escopo de investigação uma série de episódios referentes a atuação das organizações de esquerda armada brasileira” (Bauer, 2024, p. 14).

Em 2016, durante o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, Jair Messias Bolsonaro afirmou que:

Perderam em 64, perderam agora em 2016. Pela família, pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve, contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo exército de Caxias, pelas Forças Armadas, pelo Brasil acima de tudo e por Deus acima de tudo, o meu voto é sim (Bolsonaro, 2016 apud Falcão 2016, p. 01).

Na realidade o elogio de Jair Messias Bolsonaro ao torturador não foi um desvio isolado, mas uma expressão consistente de uma forma de fazer política que se consolidou no país. Este tipo de discurso, que defende a ditadura civil-militar, a tortura e a violência de Estado, não foi um erro ocasional, mas sim um elemento central de sua estratégia política. Esse posicionamento encontrou amplo apoio nas eleições de 2018, demonstrando que uma parte significativa do eleitorado estava disposta a endossar um candidato com essas ideias. A eleição de Jair Messias Bolsonaro à presidência revelou uma aceitação e até uma celebração de práticas autoritárias e antidemocráticas, indicando que seu discurso é uma manifestação de tendências mais profundas e enraizadas na política brasileira.

Como veremos a seguir, os efeitos desse fenômeno para a educação pública, são devastadores. Os ataques à escola pública, laica, universal e gratuita não se constituíram em um episódio isolado, mas em um projeto de desmonte da educação pública. Não por acaso, a implantação da BNCC, o projeto “Escola Sem Partido”, a militarização das escolas, ou mesmo a BNC-Formação expressam os interesses do capital a formação de trabalhadores identificados com a ideologia dominante. Trata-se, entre outras questões, de limitar o exercício da atividade que vise o desenvolvimento humano significativamente. Tal qual no período da ditadura civil-militar, mas com uma nova roupagem – farsa, busca-se difundir a naturalização das desigualdades ao mesmo tempo que aponta não haver alternativas de uma ordem pós-capitalista.

A reestruturação capitalista promoveu uma série de mudanças no âmbito da escola. Ainda que não sejam novidade, verifica-se a ênfase na gestão empresarial da educação, racionalização e burocratização do trabalho docente, a flexibilização da formação e retomada da Teoria do Capital Humano por meio de uma nova roupagem que se materializa em conceitos vazios de materialidade, mas que expressam os interesses burgueses: empreendedorismo, empregabilidade, projeto de vida, qualidade total, entre outros. Na realidade, as proposições burguesas se ajustam ao princípio das transformações da produção material caracterizada pela flexibilização e precarização das relações de trabalho. Nesse contexto, trabalhadores, professores e as escolas são responsabilizados pelo desemprego.

As transformações sofridas pela educação durante a ditadura civil-militar tinham a tendência de controlar a sociedade, tanto que

entre as estratégias utilizadas no período acarretaram em modificações nas legislações destinadas a formação docente e educação básica. Esse encaminhamento era justificado como uma tentativa de combate a um suposto comunismo (propagado nos discursos de direita) seguido de uma possível doutrinação da população (Martins, 2014).

A tentativa de impedir o desenvolvimento da criticidade dos alunos, uma vez que, isto indicava a intenção de desenvolver indivíduos obedientes, que reproduzissem a ideologia dos militares, o que se torna ainda mais evidente quando as questões envolvendo moral, civismo e patriotismo são consideradas transversais, ou seja, deveriam ser tratadas em todas as disciplinas. Esse direcionamento ao longo da história brasileira foi assumindo novas roupagens, no qual a educação foi sempre utilizada como instrumento de manobra dos interesses do capital.

ESCOLA SEM PARTIDO E OS ATAQUES ÀS ESCOLAS E UNIVERSIDADES: A NEGAÇÃO DA CIÊNCIA

O movimento Escola Sem Partido teve sua origem discreta em 2003, fundado pelo advogado Miguel Francisco Urbano Nagib, e inicialmente recebeu pouca atenção (Carvalho, 2019). Durante os anos de hegemonia do lulismo, o movimento operou nos bastidores da luta política. No entanto, ganhou mais destaque à medida que a desestabilização política se intensificou durante o governo de Dilma Rousseff. Com o caminho aberto para o golpe, as ações e ideias do Escola Sem Partido se tornaram mais conhecidas e se consolidaram como uma das expressões do discurso da direita.

Promovendo uma visão de ataque sobre o que considera ser uma “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino, essa iniciativa argumenta que professores e currículos escolares frequentemente impõem perspectivas políticas específicas aos estudantes, o que, segundo seus defensores, compromete a neutralidade do ensino. No entanto, esta visão, vem de uma “[...] onda conservadora que se manifesta na temporalidade neoliberal [e] tem como especificidade o movimento político-econômico que buscar manter a ordem social vigente sob a ética burguesa” (Silveira, 2019, p. 20).

O movimento Escola Sem Partido propõe que a educação seja neutra, evitando qualquer tipo de influência ideológica que possa vir

dos professores. Seus defensores sugerem que os professores devem se limitar a apresentar fatos, sem emitir opiniões pessoais ou promover qualquer corrente política, filosófica ou religiosa. Além disso, o movimento preconiza a fiscalização rigorosa dos conteúdos ministrados em sala de aula, propondo inclusive a instalação de câmeras nas salas de aula para monitorar as atividades docentes.

Na realidade a neutralidade absoluta é um mito. Todos os educadores trazem consigo suas experiências, valores e visões de mundo, e isso inevitavelmente influencia sua prática pedagógica. Além disso, a tentativa de criar um ambiente “neutro” pode resultar em uma forma de censura, com negação de temas considerados controversos ou importantes para a formação crítica dos alunos. Dessa maneira, entendemos que “As formas e faces com que a direita procura demarcar o terreno do debate educacional e impor sua forma de compreender o mundo, são processos que fazem parte da história da educação Brasileira”, sendo que esse movimento “Escola Sem Partido” é mais uma artimanha burguesa (Carvalho, 2019, p. 67).

O impacto mais profundo e preocupante do movimento “Escola Sem Partido” é seu potencial para promover o negacionismo educacional. Ao insistir na suposta neutralidade e ao criticar a abordagem de temas sociais, históricos e científicos, o movimento pode levar à exclusão de conteúdos essenciais para a compreensão crítica do mundo. Questões como a ditadura civil-militar no Brasil, o racismo estrutural, a crise climática e os direitos humanos são silenciados ou minimizados, privando os alunos de uma educação abrangente, significativa e formadora de consciência.

O movimento Escola Sem Partido também está inserido em um contexto mais amplo de ataques às instituições de ensino e à liberdade acadêmica. Universidades e escolas têm sido alvo de campanhas que acusam essas instituições de serem “redutos de doutrinação”. Este clima de hostilidade gera um ambiente de medo e autocensura entre educadores, que podem evitar discussões importantes e pertinentes para não serem alvo de retaliações ou denúncias.

Em tempos de produção discursiva ampliada, o controle sobre os discursos é de fundamental importância na política da direita. Definir o que se pode falar e quem pode falar é meio para legitimar o discurso que predomina.

Não é um fato novo, pois em diferentes momentos da história esse controle foi crucial para a manutenção do poder político pela direita. O que é novo é a forma como o controle é produzido, bem como os sujeitos que atuam na linha de frente dos processos de controle. O ESP, dada as devidas proporções, pode ser uma das formas de expressão atualizadas desse movimento da direita, que busca controlar o discurso e, ao mesmo tempo, impor seu discurso político (Carvalho, 2019, p. 50).

A escola não deve ser apenas um local de transmissão de conhecimentos técnicos, mas um espaço de reflexão, debate e construção de conceitos. É por meio da discussão aberta e do confronto de ideias que os estudantes aprendem a pensar criticamente, a questionar e a formar suas próprias opiniões. Limitar este processo em nome de uma suposta neutralidade é, na prática, empobrecer a formação humana e limitar a capacidade dos indivíduos de atuarem de forma consciente na sociedade.

Nesse sentido, o movimento Escola Sem Partido representa um retrocesso significativo para a educação brasileira. Ao promover uma visão restritiva e censuradora do papel dos educadores, ele coloca em risco a formação dos estudantes e a própria essência do ensino como espaço de construção do conhecimento crítico. Nesse sentido, o que aparente a preocupação com a suposta “neutralidade”, expressa os interesses das classes dominantes amparadas pelo fundamentalismo conservador e religioso. Afinal, qualquer orientação epistemológica possui uma orientação de classe, incluindo os postulados da “escola sem partido”.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEU SERVIÇO AO CAPITAL

A Reforma do Ensino Médio no Brasil, implementada com a Lei n.º 13.415 em 2017, trouxe profundas mudanças no formato e na estrutura do currículo escolar. Esta reforma é frequentemente analisada sob diversas perspectivas, incluindo a pedagógica, a social e a econômica. Entre essas perspectivas, um debate relevante é o de como essas mudanças podem servir aos interesses do capital, contribuindo para a formação de uma força de trabalho mais alinhada com as necessidades do mercado.

Conforme o MEC,

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2018, p. 01).

Contudo, a reforma estabeleceu a flexibilização do currículo, permitindo que os estudantes escolham parte de suas disciplinas a partir do segundo ano do ensino médio. Foi criado o sistema de itinerários formativos, que inclui áreas como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. A justificativa oficial para essas mudanças é a de tornar a educação mais atrativa e adequada às necessidades dos jovens e às demandas do século XXI.

Na prática, reduz o Ensino Médio ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a Base Nacional Curricular Comum, apesar de prever o aumento da carga horária anual para 1.000 horas, no prazo máximo de 5 anos, o que totalizaria 3.000 horas. Ou seja, 40% da carga horária do Ensino Médio prevista é flexibilizada, sendo a sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino (Araújo, 2019, p. 60).

Na realidade trata-se de um alinhamento com as necessidades do mercado de trabalho – atende a lógica do capital, haja vista que a flexibilização curricular e a ênfase na formação técnica e profissional são aspectos que claramente atendem às demandas do mercado de trabalho. A inclusão de itinerários formativos voltados para a formação técnica permite que as escolas forneçam uma educação direcionada para capital, formando jovens que estão prontos para ingressar diretamente no

mercado de trabalho, muitas vezes em posições de base que requerem habilidades técnicas específicas. Em contra partida, ao flexibilizar o currículo escolar em detrimento do capital, temos uma fragmentação na formação humana, pois ao enfraquecer a presença das artes e das humanidades nos currículos, a reforma sacrifica conhecimentos fundamentais para fortalecer a democracia, formar cidadãos autênticos e reflexivos e abordar a superação das desigualdades sociais (Fávero; Costa; Centenaro, 2019).

Sob a ótica do capital, a reforma do ensino médio é uma estratégia adaptação do indivíduo à lógica do capital em uma profunda crise estrutural. De tal modo, a Reforma do Ensino Médio traz implicitamente o postulado de que o mercado seja um espaço democrático e de troca entre iguais (empresários x trabalhadores).

Ao preparar os estudantes com competências técnicas e práticas desde cedo, o sistema educacional contribui para a criação do que seria supostamente o “capital humano” mais qualificado e alinhado às demandas da produção. Apesar das justificativas econômicas, a reforma limita a formação humana e reproduz o *slogan* da educação como solução dos problemas econômicos, o que repete com um discurso aparentemente novo o que foi produzido nas políticas educacionais da Ditadura Civil-militar, especialmente na Reforma da LDBEN (Lei 5.692/71). Porém, em nenhum momento os legisladores levaram em consideração a infraestrutura das instituições que ofertam o Ensino Médio no país (existência de bibliotecas, laboratórios, estrutura física das escolas), condições de trabalho do corpo docente, possibilidades de permanência dos alunos nas escolas etc.

Além das questões levantadas, a problemática é muito maior.

Ainda que esses jovens vençam o gargalo da passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e concluam o Ensino Médio profissional, passam a compor a amarga estatística da maior taxa de desemprego. A falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens (Frigoto; Motta, 2017, p. 362).

A Lei n.º 13.415 de 2017, redigida de forma genérica, em seu Art. 3º, § 7º, determina que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, p. 01). Ora, a concepção de “formação integral do aluno” não passa de uma abstração dada a desigualdade estrutural em nosso país. Afinal, o que significa a “construção de um projeto de vida” quando muitos deixam a escola para sustentar seus lares?

Antes mesmo da promulgação da Lei n.º 13.415 de 2017, a Medida Provisória nº 746 de 2016, apresentou as razões para a referida reforma a partir de postulados que escamoteiam as relações desiguais presentes na sociedade e na educação, como:

3. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas. 4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (Brasil, 2016, p. 01).

Não obstante as questões anteriormente levantadas, a Lei n.º 13.415 de 2017 orientou-se por uma perspectiva de que o Ensino Médio resolveria seus problemas por meio de uma “canetada”, ou seja, pela alteração curricular, sem alterar a estrutura das condições de funcionamento das escolas, formação e contratação de professores, entre outros. Antes de prosseguirmos, cabe ainda algumas análises sobre a reforma no que diz respeito aos itinerários formativos e a formação profissional. Ainda que o legislador estabeleça que os “[...] sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.” Art. 5º§ (Brasil, 2017, p. 01), verifica-se na prática, a redução das disciplinas

da área de Humanas e igualmente na redução da carga horária de horas/aula de disciplinas como Filosofia, Sociologia, História e Geografia, além de serem substituídas por “disciplinas” como “projeto de vida” ou empreendedorismo.

De tal modo, a proposta presente na Lei foi pautada em uma educação excessivamente instrumental, priorizando a formação de trabalhadores para mercado de trabalho. A educação, nesse sentido, deixa de ser um direito fundamental e um espaço de desenvolvimento humano para se tornar uma mera ferramenta de adequação ao mercado de trabalho. Logo, “[...] reforça uma extremidade, que é a primazia da educação voltada para o lucro, ignorando a pertinência da formação reflexiva, da formação de sujeitos autônomos e da busca pela alteridade” (Fávero; Costa; Centenaro, 2019, p. 675). Além disso,

A Reforma em curso, em nome da “educação integral”, promove a fragmentação e o fatiamento do Ensino Médio. Em nome da flexibilização curricular, tida como democrática, favorece processos de exclusão, uma vez que a maior diversificação/diferenciação escolar numa sociedade de profundas desigualdades como a brasileira pode agudizar os processos de exclusão dos jovens mais vulneráveis: pobres, negros, moradores de periferias, ribeirinhos etc., em virtude de que as suas experiências escolares tendem a ser mais instrumentais. Como a reforma foi pensada principalmente para as escolas estaduais, a flexibilização pode, contraditoriamente, ter efeito positivo apenas nas escolas com infraestrutura diferenciada e corpo profissional qualificado e com carreira definida, permitindo o enfrentamento da fragmentação curricular, tais como as particulares e as escolas federais (que ainda contam com uma infraestrutura diferenciada). Para estas, onde os profissionais não têm que disputar carga horária e em que há espaços, tempos e acúmulos para a formulação pedagógica, abre-se uma real possibilidade de inovação curricular com o desenvolvimento de novos desenhos curriculares e diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem, para o que o ensino integrado continua sendo um desafio possível (Araújo, 2019, 72-73).

Antes de finalizarmos essa seção, cabe acrescentar que sob as relações capitalistas de produção, o antagonismo entre capital e trabalho

se expressa em todos os aspectos da vida social, incluindo a educação. Portanto, não devemos compreender a reforma como um aspecto isolado da luta de classes, mas como uma iniciativa burguesa que busca a formação de um novo trabalhador em um contexto histórico marcado pela destruição dos direitos trabalhistas, pelo avanço da precarização das condições laborais e omissão do Estado nas questões sociais.

Sem dúvidas, a reforma do ensino médio no Brasil, ao se alinhar com as demandas do mercado de trabalho, se encontra a serviço ao capital. Ela busca formar uma força de trabalho que atenda às necessidades imediatas das empresas, contribuindo para a produtividade e a competitividade econômica do país.

ESCOLA CÍVICO-MILITAR: MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola cívico militar se encontra pautada no desenvolvimento do Programa Nacional das Escolas Militares (PECIM) de 2019, que apresenta como justifica a adoção de condutas militares à prática pedagógica, como *slogan* em prol da melhoria da qualidade educacional. A oferta do programa é uma forma de a extrema-direita de controlar o currículo escolar e promover um ensino baseado em valores conservadores e nacionalistas. O MEC argumenta que o manual foi construído democraticamente e que as escolas que desejam adotar o programa, precisam realizar uma consulta pública formal juntamente com a comunidade escolar.

Vale destacar que as instituições escolares atendidas são “[...] escolas públicas, estaduais, municipais e distritais, de Educação Básica, nas etapas Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), que se encontravam em situação de vulnerabilidade e com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (Sena; Teixeira, 2022, p. 45). Nesse processo,

Os militares passam, portanto, a operar na escola por meio das seguintes áreas: 1. Gestão de processos educacionais – refere-se à promoção de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula (ações destina-

das ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes); 2. Gestão de processos didático-pedagógicos – refere-se à promoção de atividades de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, respeitadas a autonomia das Secretarias de Educação dos entes federativos e as atribuições conferidas exclusivamente aos docentes (ações relacionadas à supervisão escolar, ao apoio pedagógico, à psicopedagogia, à avaliação educacional e à proposta pedagógica); 3. Gestão de processos administrativos – refere-se à promoção de atividades com vistas à otimização dos recursos materiais e financeiros da unidade escolar (ações que contemplem a administração, nas áreas de pessoal, de serviços gerais, de material, patrimonial e de finanças) (Cunha; Lopes, 2022, p. 06).

Em meio esse discurso de qualidade, ponderamos a presença de um discurso ideológico, com traços característicos da ditadura civil-militar. A esse respeito, elucidamos o discurso de Jair Messias Bolsonaro em 2019, que revela sinais das tendências autoritárias emergentes, ao afirmar que,

Alguns bairros tiveram votação e não aceitaram. Me desculpa, não é uma questão de aceitar ou não, tem que impor! Se aquela garotada está na 5ª série ou na 9ª série e na prova do PISA eles não sabem uma regra de três simples, não sabem interpretar um texto e não respondem a uma pergunta básica de ciências, me desculpa, mas não tem que perguntar para o pai irresponsável nessa questão, se ele quer ou não uma escola de certa forma com uma militarização, tem que impor! (Bolsonaro, 2019 apud Cunha; Lopes, 2019, p. 07).

O não respeito explícito de Bolsonaro é a expressão atual de uma sociedade profundamente desigual. No campo da educação, nem mesmo a ditadura civil-militar de 1964, ainda que tenha duramente reprimido do movimento estudantil, exonerado professores e reformado de forma autoritária o ensino superior em 1968 e a LDBEN em 1971, foi capaz de propor a militarização das escolas públicas em nosso país.

Não se trata de comparar anacronicamente dois momentos distintos em nossa história, mas de compreender que em uma situação de crise do capital, a saída autoritária é uma possibilidade para a burguesia. O fato de não ter implementado escolas cívico-militares não significa que a ditadura não tivesse um caráter autoritário. Porém, os argumentos

utilizados na defesa desse modelo de escola remetem ao passado. A título de exemplo, na gestão de Jair Bolsonaro, foi enaltecido a gestão dos governos militares em diferentes áreas, incluindo a educação que foi apresentada como expressão de “qualidade” e da “ordem”, o que justificaria a presença dos militares nas escolas com a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), por meio do Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019.

Nesse contexto, os valores presentes nas Escolas Cívico-Militares não são impostos somente pelo autoritarismo presentes nas relações entre oficiais, professores e alunos da instituição, mas também de forma simbólica ao subordinar a gestão e docência aos postulados militares. Trata-se de adaptar professores, funcionários e o futuro trabalhador para aceitação da ordem social. Além disso, questiona-se igualmente os princípios de emancipação do homem e qualquer possibilidade de pensamento crítico na educação.

Além das questões levantadas, destacamos que a escola cívico militar não respeita a própria legislação educacional vigente no Brasil, pois de acordo com a LDBEN, n.º 9.694 de 1996, assegura em artigo 61, que os profissionais da educação básica são os que nela estão em efetivo exercício e tenham sido formados em cursos reconhecidos, habilitados em nível médio ou superior para a docência, ou em administração educacional (Brasil, 2023h). Ao fazer a adoção da presença dos militares nas instituições educacionais públicas, confirmarmos a ilegalidade dos militares nas escolas de acordo com a LDBEN.

Para Santos, Alves e Lacé (2023), a questão da expansão militar nas escolas públicas, colocam em contramão o exposto na Constituição Federal de 1988. Conforme as autoras, o princípio do militarismo é para soldados e não para alunos, haja vista que a escola é área de liberdade e libertação, de pensamentos livres e manifestações de diferentes identidades, que é totalmente contrário a vivência de um quartel. A escola ocupa um papel fundamental na transformação da sociedade, acreditar em um projeto de apagamento é excluir a criatividade de gerações (Dias; Ribeiro, 2021). Além de interferir no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo da sociedade.

Nesse patamar evidenciamos que a militarização e o conservadorismo caminham lado a lado e em passos largos, principalmente ao longo

do Governo de Jair Bolsonaro, que expressou politicamente o caráter de destruição dos direitos sociais. A difusão de uma ideologia, a imposição de um padrão de comportamento regrado e obediente se interligam para uma rígida disciplina escolar baseada no medo e não no respeito. Toda essa estrutura baseada em uma postura ditatorial serve para apagar o senso crítico do indivíduo e domesticar os corpos. Conduta essa imbricada ao governo da época da implantação das escolas cívico militares, que desejava reforçar suas ideologias conservadoras e exaltar o nacionalismo.

Cumprir assinalar que durante a campanha eleitoral de Jair Bolsonaro, em 2018, já haviam manifestações extremamente autoritárias que davam destaque as forças armadas e as colocavam como resgatadoras de muitos problemas sociais. Essa ideia tomou forma em seu governo e consequentemente foram aumentando a presença de militares ocupando cargos civis. Na realidade, essa conduta se assemelha as ocorridas em 1964 com a ditadura civil-militar, que o militarismo se propagou fruto de uma ação arquitetada e articulada para tomada de poder, agora assumiu outra roupagem e vem sorratamente dominando os principais órgãos públicos e postos de poder do país.

Combater os conservadorismos manifestos no racismo, no machismo, na heteronormatividade, nos supremacismos e no discurso de ódio que alimentam o extremismo requer escolas e processos educativos pautados no respeito ao diálogo, e não no vigilantismo, em todas as suas formas pois o cerceamento do diálogo resulta em mais ódio e não na sua destruição. A militarização das instituições escolares e suas normas hierarquizadas, com a padronização de vestimentas, corpos e comportamentos, nega as diferenças e consequentemente o sujeito. (Santos; Alves; Lacé, 2023, p. 19).

Nesse patamar retomamos o exposto nas Diretrizes das Escolas Cívico-militares, de 2021, que aponta que as escolas cívico militares têm como finalidade “[...] promover uma educação básica de qualidade, proporcionando ao seu corpo discente o desenvolvimento integral, a preparação para o exercício da cidadania e a formação para prosseguir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional.” (Brasil, 2021, p. 10). Irônico ou melhor, blasfêmia, haja vista, da impos-

sibilidade de promover o desenvolvimento integral no homem pautado em práticas conservadoras e ideológicas.

O documento (Diretrizes das Escolas Cívico-militares) ainda elucida que a forma de organização e gestão das escolas cívico militares “[...] não é uma imposição comumente chamada de militarização. Não é uma ronda extensiva. Não é assumir a direção da escola e ocupar funções dos profissionais da educação” (Brasil, 2021, p. 40). Mas o que se configura então a escola cívico militar? Observamos a propagação de um discurso que não condiz com a realidade.

A imposição de rígidas normas disciplinares e de conduta conduzidas por policiais fardados e armados no interior da escola, em postos de gestão escolar, levaria professores e estudantes que não se adaptam a serem excluídos da escola. Até normas que regulamentam a aparência física são impostas, como corte curto de cabelos para meninos e coque para meninas, como o padrão militar; cabelos e barbas bem aparados para professores; vedação de uso de acessórios considerados extravagantes para meninas e professoras; blusa para dentro da calça para estudantes e jalecos até os joelhos para professores e professoras. O punitivismo adotado pelos modelos militares, no entanto, é considerado uma forma de violência (Mendonça, 2019, p. 603).

A preocupação está na aparência e não na essência, na adoção de práticas mecanizadas que priorizam dados quantitativos, e não em uma intervenção significativa e reflexiva. Consequentemente, temos na realidade a banalização do ensino com o controle da atuação pedagógica, para atender uma lógica capitalista em prol de formar um sujeito para a atuação no mercado de trabalho e naturalização das disparidades políticas e econômicas. É uma barbárie social.

Com a modificação de governo em 2023, temos pelo atual presidente Luís Inácio Lula da Silva, a revogação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, pelo Decreto n.º 11.611 de 2023 (Brasil 2023i). O presidente afirmou ainda que, caso os Estados desejem continuar com o modelo, o financiamento passa a ser responsabilidade de cada governo estadual. “Se cada Estado quiser criar, que crie, se cada Estado quiser continuar pagando, que continue, mas o MEC tem que

garantir educação civil igual para todo e qualquer filho de brasileira ou brasileiro” (Santos, 2023, p. 02).

O fato é que não temos uma ruptura pela raiz das ações ligadas a ditadura civil-militar, justamente por não decretar o fim desse encaminhamento educacional, que ao apresentar condutas autoritárias, de censura e exclusão, seguem o mesmo direcionamento no período ditatorial de 1964, um projeto já vivenciado, mas com uma roupagem nova. Logo, o processo de militarização da educação básica não é novo, só está com um novo formato, mas com a mesma base e interesse.

BNCC E A BNC-FORMAÇÃO: CONTROLE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR

A BNCC trata-se de “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2024, p. 01). De cunho obrigatória, foi implementada no Brasil com o intuito de unificar e padronizar o ensino nas escolas públicas e privadas, tem sido objeto de intenso debate desde sua concepção. Apresenta a promessa de estabelecer um currículo mínimo que assegure uma educação básica de qualidade para todos os estudantes do país, mas esse discurso se encontra aliando as orientações internacionais, que por sua vez, atende a lógica capitalista.

Ao impor um currículo único a ser seguido por todas as escolas do país, a BNCC sufoca a diversidade cultural e regional que caracteriza o Brasil. Logo, a homogeneização curricular desconsidera as particularidades regionais, reduzindo a relevância e a eficácia do ensino para determinados contextos. Além disso, sua rigidez na estrutura curricular limita a autonomia dos professores e das escolas para adaptarem o ensino às necessidades e interesses de seus alunos. O fato é que a educação não é um processo linear e uniforme; ela deve ser flexível para atender às diversas maneiras como os estudantes aprendem. A padronização proposta pela BNCC desmotiva os professores, que se veem obrigados a seguir um roteiro prescrito, muitas vezes em detrimento da criatividade e da inovação pedagógica.

É importante ressaltar que a ênfase em habilidades e competências, desvaloriza o conhecimento teórico e os conteúdos científicos que também são fundamentais para a formação integral dos alunos. Ao favorecer uma abordagem tecnicista da educação, voltada principalmente para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação cidadã crítica e ampla, se distancia da formação humana em sua totalidade, aprofundando as desigualdades educacionais. O fato é que em um país marcado por profundas disparidades socioeconômicas e regionais, a implementação de uma base comum pode não levar em conta as condições desiguais de infraestrutura, acesso a materiais didáticos e formação dos professores. Escolas em regiões mais pobres ou com menos recursos podem ter mais dificuldade em cumprir as exigências da BNCC, perpetuando ou até ampliando as desigualdades existentes.

Nesse mesmo direcionamento, temos a Resolução CNE/CP nº. 02 de 2019, que delibera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), firma claramente que as competências devem fundamentar a ação docente em seu conhecimento profissional²⁶, prática profissional²⁷ e engajamento profissional²⁸ (Brasil, 2019). Aqui passamos ter uma nova preocupação, a supervalorização da prática em detrimento da teoria. Por assumir um caráter prático e de esvaziamento teórico, se encontra em processo de reformulação.

É importante não perdermos de vista que a docência não se reduz à prática de ensino, ao saber fazer. A forma de atuação do professor é caracterizada como uma prática educativa com várias dimensões, saberes

²⁶“§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais” (Brasil, 2019a, p. 11).

²⁷“§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades” (Brasil, 2019a, p. 11).

²⁸“§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar” (Brasil, 2019a, p. 11).

profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Desse modo, os processos formativos não podem se limitar os conteúdos relacionados ao saber fazer, mas devem estar atrelados a um viés crítico e reflexivo se configura em um elemento para a construção de uma educação significativa. Ao vivenciar práticas pedagógicas significativas, os futuros educadores se tornam mais preparados para enfrentar os desafios da docência e entender a finalidade da educação na atual conjuntura.

A formação de professores, sob a perspectiva da BNC-Formação, assumi um caráter restrito e instrumental do docente, com ênfase na prática e que fica dissociada da teoria, que por sua vez segue os ditames da BNCC, mas agora para o ensino superior. Logo, temos um reducionismo, principalmente não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola. Ao supervalorizar a dimensão prática em detrimento da dimensão teórica, a BNC-Formação reduz os professores a meros executores da BNCC, ou seja, apenas executar um currículo padronizado, desconsiderando que o Brasil é um país federativo e cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, em regime de colaboração, organizar seus próprios sistemas educativos.

Ao aderir as orientações oficiais, não podemos perder de vista o papel da educação e os interesses políticos e econômicos que fragmentam e mecanizam a escola pública. Isso implica em considerar não apenas o que é ensinado, mas como é ensinado, por que é ensinado e para quem é ensinado, para que o profissional formado tenha condições de superar a superficialidade e espontaneísmo na execução das atividades educativas, por meio do reconhecimento dos elementos que fundamentam a prática, com vista a superar o esgotamento da racionalidade pedagógica, que se acentuou com a BNC-Formação.

Nesse cenário, enfatizamos que

[...] a BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades,

uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673).

Atrelado a essa afirmativa, ainda ressaltamos que a BNCC enquanto regulador do currículo escolar, na realidade intensifica o processo de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, para obtenção de dados quantitativos, para atender as exigências das avaliações de cunho externos do ambiente escolar. Além disso, favorece a desvalorização da ação pedagógica docente, por reduzir o docente a um “[...] executor de programas pensados de fora (cada vez mais, por meio de sistemas de ensino vinculados às corporações) para dentro da escola.” (Delgado; Magalhães; Pissinini, 2023, p. 134).

Esses documentos (BNCC e BNC-Formação) atendem interesses mercadológico, que por sua vez reproduzem o interesse do capital. O fato é que os

[...] ajustes da formação dos professores compõem estratégias para formar uma força de trabalho com vistas a modelar trabalhadores polivalentes que atendam às exigências do mercado globalizado, marcada pelo desenvolvimento desigual das cadeias mundiais de valor e pelas formas diferenciadas de expropriação e exploração do trabalho (Delgado; Magalhães; Pissinini, 2023, p. 133).

Ainda frisamos que ao assegurar um “domínio” na formação docente, pela BNC-Formação, os efeitos na educação básica serão os mesmos. Logo, está formada um ciclo vicioso e cruel, que visa doutrinar, controlar e padronizar. Reforça um discurso propagado na reforma de 1968 e assim, também em uma nova reconfiguração, temos hoje:

a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada ‘diversificação de modelos de organização da Educação Superior’; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumpri-

mento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático [...]; f) jornada de trabalho precária e baixos salários (Saviani, 2011b, p. 14).

Seguindo a linha de retrocesso, a normativa condiciona ainda mais a priorização da prática, além do engessamento curricular. Conduzida essa presente na reforma do ensino superior em 1968. Coincidência? Com certeza, a resposta é não. Adequações a ordem e interesse econômico, essa é a resposta correta. Trata-se de uma política pública carregada pela lógica neoliberal, que foi elaborada [...] para garantir o controle tanto do processo de formação quanto do trabalho docente” (Delgado; Magalhães; Pissinini, 2023, p. 134).

Nesse cenário, temos um direcionamento para a privatização da educação pública. Assim, os setores privados, que buscam lucros, querem controlar essa formação para formar professores que atendam aos seus interesses. O Estado, por sua vez, também tem interesse em controlar a formação de professores, pois isso lhe permite formar trabalhadores que atendam às suas necessidades. Essas disputas estão na base das sucessivas contrarreformas da educação (Delgado; Magalhães; Pissinini, 2023). As contrarreformas da educação são mudanças que visam atender aos interesses dos setores privados e do Estado, mas que modificam apenas as facetas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há quem acredite que o período da ditadura civil-militar no Brasil tenha sido melhor, incluindo trabalhadores que vivenciaram o período. Também não é difícil encontrar jovens que acreditam na nessa versão dos fatos. De tal modo, o significado da permanência de uma memória favorável aos governos militares expressa a existência de feridas não cicatrizadas em nossa história.

O golpe de 2016 foi um golpe de Estado. As manifestações populares promovidas por empresários serviram, tal a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” para legitimar o processo de impedimento de Dilma Rousseff. Tratou-se de uma estratégia política e institucional em que a burguesia, apesar de constituir-se na classe dominante, rasga a constituição para dar ao Estado o reflexo de sua imagem e semelhança. Isso não significa que o Estado não fosse burguês, mas eram necessários ajustes para ampliar a usurpação dos direitos dos trabalhadores.

Em “O 18 Brumário”, Karl Marx afirma que Hegel, em uma de suas obras, observa que “[...] todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorre por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (Marx, 2011, p. 21). Isto posto, tanto a tragédia de 1964, como a farsa de 2016, são faces de uma mesma moeda usada para vender os direitos dos trabalhadores.

A despeito de ser uma frase conhecida por muitos, esse modo de enxergar a história por meio das repetições, em que o fato mais recente se transforma em caricatura do passado, não representa a tese principal de Marx em “O 18 Brumário”. Na verdade, o caráter revolucionário de Marx está na percepção que os homens agem dentro dos limites que as circunstâncias históricas permitem e a luta de classes é o motor da história. De tal modo, não se explica as transformações por meio das ações individuais de príncipes, generais, reis ou presidentes, mas pela organização e relação estabelecidas entre os homens dentro de um determinado processo.

A partir do exposto, não se trata de transpor para a história do Brasil o mesmo golpe tramado por Luís Napoleão na conjuntura das lutas entre burguesia e proletariado em 1851, mas compreender os golpes materializados em nossa história como expressão dos interesses burgueses que se utilizaram os velhos discursos proclamados em 1964 para derrubar a presidenta Dilma Rousseff em 2016. Nos dois casos, os golpistas, apresentaram-se cinicamente como defensores das instituições e da democracia para usurparem o poder a soldo do capital.

Para os artífices do golpe de 1964 e 2016, ainda que considerando as circunstâncias distintas, a educação constituiu-se em um projeto de preparação e adaptação dos filhos dos trabalhadores aos interesses do capital. Não se tratou apenas de sua mercantilização, mas também da transmissão de valores que comungassem com os interesses do capital.

Nesse sentido, a reforma do ensino superior por meio da Lei n.º 5.540 de 1968, e Lei n.º 5.692 de 1971, ampliaram o acesso a educação sem romper com o caráter histórico do dualismo escolar em nossas terras. De forma análoga, as reformas promovidas a partir do golpe de 2016 que se materializaram no Novo Ensino Médio (2017), BNCC, implantação das escolas cívico-militares reforçaram o dualismo e representam o conservadorismo de nossas classes dominantes.

Tal qual no passado, a Teoria do Capital Humano é utilizada como aparato ideológico de justificação das desigualdades e, ao mesmo tempo, de privatização do sucesso ou fracasso dos alunos em suas escolhas. De tal modo, o investimento do indivíduo em sua formação teria o poder mágico de superação de todos os obstáculos que se colocam para sua ascensão social.

Porém, se na ditadura houve maior participação do Estado na orientação econômica do país, também é verdade que sua presença se fez como meio de garantir da rentabilidade dos grandes capitalistas em nosso território. A partir de 2016, verifica-se um processo de desresponsabilização do Estado nas questões sociais. A reforma dos direitos trabalhistas e da previdência constituem-se em demonstração do avanço do neoliberalismo e a precarização das condições laborais do trabalhador.

A reforma do ensino médio, segue a fragmentação do ensino e o direcionamento do movimento da Escola Sem Partido, com seu nega-

cionismo a formação humana. As escolas civil-militares ao apresentarem condutas autoritárias, de censura e exclusão, seguem o caráter autoritário presente em nossas relações sociais e que possuem raízes em nosso passado que deixou feridas abertas. Conduta semelhante com a BNCC e BNC-Formação, que vem fragmentar os conteúdos e estabelecer um maior controle dos conteúdos e práticas pedagógicas na educação básica e no ensino superior.

Tal qual em outros momentos da história, a formação ofertada pelo Estado não rompe com os interesses dominantes na formação daqueles que só possuem a força de trabalho para sobreviver. Assim como no passado, as políticas educacionais promovem um verdadeiro esvaziamento dos conteúdos científico. Nada de novo, seria um contrassenso a burguesia socializar o conhecimento.

Cumprе assinalar que no capitalismo o Estado é apresentado como acima dos interesses de classes, imparcial, independente e promotor do bem comum. Nesse sentido, em uma sociedade onde o mercado é visto como instância democrática por “natureza” onde cada indivíduo vende sua mercadoria. Assim, o Estado representaria o distanciamento dos interesses privados. Porém, na prática, o Estado expressa a dominação de uma classe e a garantia de manutenção da ordem burguesa que não se restringe ao ordenamento jurídico, mas também se manifesta em mecanismos de consenso e coerção. Nesse processo, a correlação presente na luta de classes pode eventualmente impedir que o Estado seja uma instituição exclusiva dos interesses burgueses, mas demonstra o caráter de suas contradições.

Por fim, em diferentes momentos ao longo do século XX e início do século XIX, o capital optou pela quebra da legalidade não apenas no Brasil, mas na Argentina, Uruguai, Chile, Bolívia, Alemanha, Itália etc. Nesse sentido, os Governos da ditadura civil-militar, de Temer e Bolsonaro expressaram a quebra da legalidade institucional conforme os interesses do capital.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLO, Inny; SILVA, Amanda Moreira da; SILVA, Simone. Guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. *In*: LEHER, Roberto (Org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 42-60.
- ALVES, Giovanni. Pequena enciclopédia da miséria brasileira. *In*: GONÇALVES, Mirian; TONELLI, Maria Luiza Quaresma; RAMOS FILHO, Wilson. **Enciclopédia do golpe**. Bauru: Canal 6, 2017. p. 07-13.
- ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ARAÚJO, Cicero. Política, história e a questão da atualidade do golpe de 1964. *In*: NAPOLITANO, Carlo José; LUVIZOTTO, Caroline Kraus; LOSNAK, Célio José; GOULART, Jefferson Oliveira (Orgs.). **O golpe de 1964 e a ditadura militar em perspectiva**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 09-26.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil nunca mais**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ARRUDA, Antônio. A escola superior de guerra. **Revista da Escola Superior de Guerra**, v. 01, n. 01, p. 113-122, dez. 1983.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. A CIA e a técnica do golpe de Estado. *In*: VALLE, Maria Ribeiro do (Org.). **1964-2014**: Golpe militar, memória e direitos humanos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 11-26.
- BATISTA, Ariel, Chexers. O revisionismo utilizado como política de governo pelo bolsonarismo. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 34, n. 02, jul./dez. 2021.
- BAUER, Caroline Silveira. Jair Messias Bolsonaro e suas verdades: o negacionismo da Ditadura Civil-Militar em três proposições legislativas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 82, p. 01-24, 2024.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.
- BITTENCOURT JÚNIOR, Nilton Ferreira. Os ginásios polivalentes da década de 70 uma experiência inovadora de educação profissional. *In*: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – HISTEDBR, 06., 2014. **Anais [...]**. Disponível em: <http://>

www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_nilton%20ferreira%20bittencourt%20junior.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **A educação é base**. 2024. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL, BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Biografia: Luiz Inácio Lula da Silva**. 2023a. Disponível em: www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/biografia-periodo-presidencial. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL, BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Biografia: Jair Messias Bolsonaro**. 2023b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/biografia/biografia>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º de 4.464 de 1964**. 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4464.htm. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. 2023d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 477 de 1969**. 2023e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0477.htm. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. 2023f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 869 de 1969**. 2023g. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei n.º 9.939 de 1996**. 2023h. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 set. 2023.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto n.º 11.611**. 2023i. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11611.htm#art1. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes das Escolas Cívico-militares**. 2. ed. Brasília, DF: Subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019**. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. **Perguntas sobre o novo ensino médio**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 20 maio 2024.

BRASIL. **Lei 13.415 de 2017**. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 20 maio 2024.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746 de 2016**. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaoemotivos-151127-pe.html>. Acesso em 20 jun. 2024.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: volume – II. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL, ARQUIVO NACIONAL. **Os presidentes e a república**: Deodoro da Fonseca a Dilma Rousseff. 5. ed. Rio de Janeiro: O Arquivo, 2012.

CARTA ABERTA. **Entrevista com Bolsonaro**. 1999a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=21IQ84pnuwo>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CARTA ABERTA. **Entrevista com Bolsonaro**. 1999b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c3Rx-Chllt0>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CARVALHO, Celso. O discurso de despolitização como meio de politização da educação: a ação ideológica do movimento Escola sem Partido. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 49-68.

CARVALHO, Thiago Bonfada de. **Geopolítica brasileira e relações internacionais nos 50**: o pensamento do general Golbery do Couto e Silva. Brasileira: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

CHAGAS, Carlos. **A ditadura militar e os golpes dentro do golpe**: 1964-1969. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. 8. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

COIMBRA, Cecília. Gênero, militância, tortura. In: FERRER, Eliete (Org.). **68 a geração que queria mudar o mundo**: relatos. Brasília: Ministério da Justiça; Comissão de Anistia, 2011. p. 39-48.

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte *et al* (Orgs.). **Sociologia do trabalho**. Lisboa: A regra do jogo, 1985. p. 79-105.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: UNESP, 2007.

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

CUNHA, Viviane Peixoto da; LOPES, Alice Casimiro. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e.258252, p. 01-16, 2022.

DELGADO, Adriana Patrício; MAGALHÃES, Lígia Karam; PISSININI, Cláudia Lino. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. In: LEHER, Roberto (Org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 131-147.

DEMO, Pedro. Conhecimento e aprendizagem à atualidade de Paulo Freire. **Revista da ABENO**, v. 07, n. 01, p. 20-37, 2004.

DIAS, Zenilda Rodrigues; RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Escolas cívico militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira. **Revista Teias**, v. 22, n. especial, p. 406-426, out./dez. 2021.

DREIFUSS, René. **1964: a conquista do estado** (ação política, poder e golpe de classe). Petrópolis: Vozes, 1981.

FALCÃO, Jadson. Referência a Brilhante Ustra abre debate sobre apologia à tortura. **A União**, João Pessoa, 24, abr. 2016. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/noticias/caderno_politicas/referencia-a-brilhante-ustra-abre-debate-sobre-apologia-a-tortura. Acesso em: 09 jun. 2024.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila; MARCOLINO, Edlaine Anazar. Ensino médio na ditadura (1964-1985): análise crítica de suas funções. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 09, n. 07, p. 01-21, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; COSTA, Daiane Rodrigues; CENTENARO, Junior Bufon. Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, MG, v. 26, n. 03, p. 656-676, set./dez. 2019.

FERNANDES, Júlio Mangini. 50 anos do golpe civil-militar: violações dos direitos humanos e desdobramentos na contemporaneidade. *In*: BARBOSA, Xênia de Castro; ALCÂNTARA, Mauro Henrique Miranda de; AGUIAR, Verônica Aparecida Silveira (Orgs.). **História, memória e direitos humanos: 50 anos da ditadura militar no Brasil**. Salvador: Pontocom, 2014. p. 14-27.

FERNANDES, Florestan. **Nova república?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

FERREIRA JÚNIOR, Amarelino; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FON, Antônio Carlos. **Tortura: a história da repressão política no Brasil**. São Paulo: Global; Parma, 1979.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 229-254.

FREIRE, Roberto. A defesa intransigente da democracia. *In*: ARAÚJO, Caetano Pereira de (Org.). **1964: as armas da política e a ilusão armada**. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2014. p. 15-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 44-50.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso. O porquê da urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13415/2017). **Educação & sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; SOUZA, Marilsa Miranda de; RODRIGUES, Ana Paula Aires. A educação e o processo de reestruturação produtiva: a incapacidade civilizatória sob a égide do capital. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 01-20, 2020.

GOMES, Marco Antônio Oliveira; RODRIGUES, Ana Paula Aires; SILVA, Daniela Azarias Ferreira da; PAULA, Fabrícia de Cássia Grou. Educação, civismo e religião durante a ditadura civil-militar no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 01-21, 2019.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1992.

GUILHERME, Wanderley. **Quem dará o golpe no Brasil?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JACOMELLI, Mara Regina Martins. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovista: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 39, p. 76-90, set. 2010.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesia: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto (Org). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 09-42.

LIMA, Gabriel Amato Bruno de. **“Aulas prática de Brasil”**: ditadura, estudantes universitários e imaginário nacionalista no Projeto Rondon (1967-1985). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 56, p. 26-45, maio 2014.

MARIGHELLA, Carlos. **Escritos de Carlos Marighella**. 1. ed. São Paulo: Livramento, 1979.

- MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n° 51, p. 37-50, jan./mar., 2014.
- MARTINS, Lúgia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: Reunião Anual da ANPED, 29., 2006. Londrina/PR. **Anais [...]**. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 03 maio 2020.
- MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bornaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MASIP, Vicente. **História da filosofia ocidental: vida, obras, pensamento e terminologia específica dos filósofos**. São Paulo: EPU, 2001.
- MENDOÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça estadual de ensino do Piauí. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 35, n. 03, p. 786-805, set./dez. 2019.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MUNHOZ, Sidnei J. **Guerra Fria história e historiografia**. Curitiba: Appris, 2020.
- NASSIF, Maria Inês. Carta ao futuro em tempos de horror. In: ALVES, Giovanni; NASSIF, Maria Inês; ROSÁRIO, Miguel do; RAMOS FILHO, Wilson. **Enciclopédia do golpe: o papel da mídia**. Bauru: Canal 6, 2018. p. 05-10.
- NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, Caroline Mari; MOURA, Kethlen Leite; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmitificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. **Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 02, jun./dez., p. 397-418, 2010. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/967>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- ONU-BR, NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **UNESCO**. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 02 set. 2023.
- PADILHA, Valquíria. **Shopping center a catedral das mercadorias**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PADRÓS, Enrique Serra. **Como el Uruguay no hay... Terror de Estado e Segurança Nacional, Uruguai (1968-1985): do Pachecato à ditadura civil-militar**. 2005. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PERREIRA, Bárbara Thees. **A resignificação da teria do capital humano diante da crise estrutural do capital**. 48 f. 2016. Monografia (Bacharel em Ciências Econômicas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PINTO, Gelson de Almeida; BUFFA, Ester. O manual de planejamento integral de campus universitário. In: PINTO, Gelson de Almeida; BUFFA, Ester (Orgs.). **Arquitetura e educação: campus universitários brasileiros**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 109-117.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 451-473, jul./dez. 2015.

RAMOS, Luiz Fernando Figueiredo. Dentro da estrutura repressiva: o sistema de segurança interna. In: SOUSA, Fernando Ponte de; SILVA, Michel (Org.). **Ditadura, repressão e conservadorismo**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 107-150.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Sobre a revista**. 2023. Disponível em: <https://revista.esg.br/index.php/revistadaesg/about>. Acesso em 13 jan. 2023.

RIBEIRO, David. O congresso nacional e o golpe de 1964: elaboração, execução e legitimação. In: TOLEDO, Caio Navarro de (Org.). **1964: o golpe contra a democracia e as reformas**. Florianópolis: Em Debate, 2014. p. 29-54.

RODRIGUES, Adriana Aparecida. **A função social da UNESCO na ditadura civil-militar (1964-1985):** desdobramentos na educação brasileira. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marco Antônio de Oliveira Gomes. Maringá, 2022.

RODRIGUES, Marilda Merênci. Educação ao longo da vida: a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana. **UNIrevista**, v. 01, n. 02, p. 01-12, abr. 2006.

SADER, Emir. **A transição no Brasil: da ditadura à democracia?** 12. ed. São Paulo: Atual, 1990.

SAFATLE, Vladimir. A eterna transição. **Revista de Política e Cultura**, Brasília, DF, n. 38, p. 31-32, mar. 2014.

SAMPAIO JÚNIOR, Plínio Soares de Arruda. Desafios do momento: histórico e lições do governo Lula. In: PAULA, João Antônio (Org.) **Adeus ao desenvolvimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 17-35.

SANTOS, Natalia. Governo Lula publica decreto que revoga programa de escolas cívico militares. **Estadão**, São Paulo, 21 jul. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/governo-lula-publica-decreto-revogacao-programa-escola-civico-militares-nprp/>. Acesso em 10 ago. 2023.

SANTOS, Catarina Almeida; ALVES, Mirian Fabia; LACÉ, Andréia Melo. Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 37, p. 13-24, jan./abr. 2023.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. **Revista Pedagógica**, v. 09 n. 01, jan./jun. 2011b.

SENA, Adirce Juliana Alves de; TEIXEIRA, Cristiane Cavalcante Souto. Programa nacional das escolas cívico-militares: concepção e propósito. *In*: BRASIL, MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O programa nacional das escolas cívico-militares da concepção do modelo aos primeiros resultados**: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das escolas cívico-militares. Brasília: Ibict; Unb; MEC; 2022. p. 45-68.

SILVA, Berenice Gomes da. Foi um golpe contra a democracia. *In*: SANTOS, Lyndon de Araújo; BACCEGA, Marcus Vinícius de Abreu; MATEUS, Yuri Givago Alhadef Sampaio (Orgs.). **O golpe de 2016 e o futuro da Democracia no Brasil**. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 36-47.

SILVA, Luiz Hildebrando Pereira da. A universidade e o cinquentenário do golpe civil-militar de abril 1964. *In*: VALLE, Maria Ribeiro do (Org.). **1964-2014: Golpe militar, memória e direitos humanos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 63-90.

SILVA, Michel Goulart da. Os militares brasileiros e a “grande mentira”. *In*: SOUSA, Fernando Ponte de; SILVA, Michel (Org.). **Ditadura, repressão e conservadorismo**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 187-208.

SILVANO, Kris Mackleiny. **O fim do sistema internacional de Bretton Woods e a desregulamentação financeira**: uma análise marxista. 2019. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SILVERA, Euleide. Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 17-48.

SOUZA, Fábio Roberto Couto de. **Teoria do capital humano e a educação tecnicista no governo militar (1964-1985)**. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

SOUZA, Daniela Moura. A educação que nos convém: a reformulação do ensino e o golpe na educação durante a ditadura civil-militar. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 05, n. 01-02, p. 247-262, jul. 2016.

SOUSA, Fernando Ponte de. Crítica à punição eterna como memória histórica. *In*: SOUSA, Fernando Ponte de; SILVA, Michel Goulart da (Orgs.). **Ditadura, repressão e conservadorismo**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 249-266.

STAIGER, Carlos. **O capital humano**. Porto Alegre: Sulina, 1971.

TÁVORA, Juarez do Nascimento. A segurança nacional, a política e a estratégia. **Revista da Escola Superior de Guerra**, v. 01, n. 01, p. 09-20, dez. 1983.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida**: a dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra os povos. Brasília: Fundação Perseu Abramo, 1996.

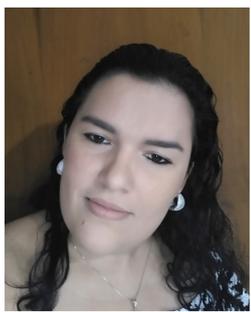
VALE, José Misael Ferreira do. Política de educação e política da universidade no pós-64. *In*: NAPOLITANO, Carlo José; LUVIZOTTO, Caroline Kraus; LOSNAK, Célio José; GOULART, Jefferson Oliveira (Orgs.). **O golpe de 1964 e a ditadura militar em perspectiva**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 49-63.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VIANA, Nildo. Neoliberalismo: afinal o que é? **Sociologia: Ciência & Vida**, São Paulo, v. 01, n. 01, p. 14-21, 2000.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA APARECIDA RODRIGUES



Possui licenciatura plena em Pedagogia (2011) e História (2015); especialização em Fundamentos Teórico Metodológicos em Educação Infantil e Educação Especial (2013), Didática e Tecnologia com Ênfase no Ensino Básico e Superior (2016), Educação: métodos e técnicas de ensino (2018), e Educação especial: atendimento às necessidades especiais (2022); Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (2015), Doutorado em Educação (2022), Pós-doutorado (2024). Atualmente é professora no Centro Universitário UniFatecie (UNIFATECIE) e na Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranavaí (UNESPAR). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC), e do Grupo de Pesquisa Fundamentos Históricos da Educação, ambos vinculados ao diretório do CNPq. É membro do CEP/UNIFATECIE e da CONPEX da UNIFATECIE. CV: <https://lattes.cnpq.br/6770567160476471>

MARCO ANTÔNIO DE OLIVEIRA GOMES



Possui licenciatura plena em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1988) e Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1997); Mestrado (2001), Doutorado (2008) e Pós Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Trabalhou como professor de História na Educação Básica (1989-2009) e como professor adjunto da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), lotado no Departamento de Ciências da Educação. Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Maringá, lotado no Departamento de Fundamentos

da Educação e membro do corpo docente do PPE-UEM, na linha de pesquisa: História da educação, políticas e práticas pedagógicas. Líder do Grupo de Pesquisa Fundamentos Históricos da Educação (UEM/CNPq). Participa do Grupo de Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr/UNIR) e do Grupo de Pesquisa sobre Política, Religião, Educação e Modernidade; com experiência nos seguintes temas: História da Educação, Trabalho e Educação; Estado e políticas públicas em Educação e Fundamentos do Ensino de História.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0581840246394811>

ÍNDICE REMISSIVO

A

América Latina 18, 22–26, 28, 31, 54, 77–78
Anticomunista 22, 28
Apoio militar 22
Articulações 35
Aspectos externos 20–21
Ataque 20, 82, 84–85, 88

B

Barbárie 82, 99
BNCC 20, 87, 91, 100–103, 106–107
BNC-Formação 20, 87, 100–103, 107
Brasil 15–16, 18–19, 21, 24–28, 30–32, 34–35, 37–39, 43–44, 47–49, 51, 53–54, 56–60, 62–64, 68, 71, 73, 77–82, 85–86, 89–91, 93, 95, 97–102, 105–107
Burguesia 15, 17, 19, 21, 34–36, 42, 51, 71, 73–74, 79–80, 96, 105–107

C

Capitalismo 15, 17, 20, 33, 37, 40–41, 43, 46–49, 67, 71, 73–77, 80, 82, 102, 107
Censura 83, 89, 100, 107
CIA 24–26, 34–35
Classe dominante 16, 21, 66, 74, 105
Classe trabalhadora 17, 20, 34, 37, 39, 52, 64, 69, 73, 78, 82, 85
Comunismo 22–23, 26, 29–30, 34–35, 40, 86, 88
Conteúdos 39, 70–71, 89, 101–102, 107
Contradição 19
Controle 22, 24, 27, 30–32, 34, 38, 44, 46–48, 50–51, 53–54, 61, 67, 89–90, 99–100, 104, 107

D

Democracia 18, 22, 27, 29, 40, 51, 60, 72, 84, 92, 106
Desenvolvimento capitalista 54
Dilma Rousseff 18, 73, 79–81, 86, 88, 105–106
Discursos anticomunistas 30
Ditadura civil-militar 15–16, 18–21, 24, 28, 31, 34–35, 37, 39, 41, 47–49, 51–52, 54, 58, 60, 62–63, 69–71, 73, 84, 86–87, 89, 92, 96, 98, 105, 107
Doutrina de Segurança Nacional (DSN) 22–23, 32, 36

E

Educação 15–16, 18–20, 38–39, 41, 43–44, 46–50, 53–57, 60–72, 76, 82–85, 87–104, 106–107
Educação básica 20, 38, 49, 61–63, 66, 71, 88, 95, 97–98, 100–103, 107
Educação brasileira 15–16, 19–20, 60, 65–66, 68, 83, 89–90
Empresários 20, 34–35, 37, 41, 56, 59, 73, 80, 92, 105
Encaminhamentos educacionais 19, 45, 49
Ensino superior 20, 35, 38, 40, 52–56, 58–64, 66, 68–69, 71, 96, 100, 102, 104, 106–107
Escola 20, 22, 27, 32–33, 35, 46, 48, 50, 56, 65–69, 83, 87–91, 93, 95–97, 99, 101–103, 106
Escola das Américas 22
Escola pública 50, 66, 68, 83, 87, 102
Escola Sem Partido 87–90, 106
Escola Superior de Guerra (ESG) 22, 27, 32–33, 35
Estado 15–16, 20, 22–29, 33, 38–39, 43, 45, 47–48, 55, 57–60, 64, 66–68, 73–74, 76–78, 80, 86–87, 95, 99, 104–107
Estados Unidos 21–23, 25–37, 40, 44–46, 48, 53, 58, 75, 84
Estratégia política e institucional 105
Esvaziamento 39, 68, 70, 101, 107
Exclusão 28, 38, 69, 89, 94, 100, 107
Externo 21, 34, 74, 78, 81, 95

F

Facções dominantes 20
falácia 92
farsa 18–20, 71–73, 87, 105
Feridas 105, 107
Forças armadas 21–23, 25–29, 34–35, 38, 51, 65, 73, 86, 98
Formação humana 20, 43, 46, 67, 90, 92, 101, 107
Fragmentação 62, 66, 92, 94, 103, 106
G
Golpe de 2016 16, 19–20, 73, 80–83, 85, 105–106
Guerra Fria 21, 27–34, 36, 40, 77

H

Herança trágica 19

I

IBAD 35–37
Impeachment 18, 73, 78, 80–81, 86
Imperialismo 15–16, 21, 34, 47, 73, 79
Incertezas políticas 19
Interesse 51, 61–62, 100, 103–104
Interesses do capital 19, 41, 43, 54, 62, 79, 87–88, 90, 106–107
Interno 21, 23, 31–32, 34, 81
Intervenção internacional 21
Intervencionismo 22
IPES 35–37
ISEB 36

J

Jair Messias Bolsonaro 19, 72, 82, 84–87, 96
João Goulart 25, 34–36, 52

L

Luís Inácio Lula da Silva 18, 79, 99
Lula 18–19, 79, 81, 99

M

MEC/USAID 53
Mercadoria 42, 107
Michel Temer 81, 85–86
Militares 15, 19–20, 22–23, 26, 31–36, 38, 47, 50–52, 54, 57, 62–63, 68, 75, 77, 86, 88, 95–99, 105–107

N

Neogacionismo 84, 86, 89, 106
Neoliberalismo 17, 44, 72, 77–79, 106

O

Organizações internacionais 15–16, 38, 40–41, 45, 54, 69, 83

P

Política brasileira 87
Política nacional 25, 38, 57
Práticas autoritárias 38, 87
Práticas pedagógicas 15, 101–102, 107
Precarização 69–71, 73, 83, 87, 95, 106

Professores 39, 50, 52–55,
61–62, 83–84, 87–89, 93, 96–97,
99–104

Projeto de desmonte 87

Q

Questões sociais 55, 95, 106

R

Raízes 107

Reestruturação capitalista 87

Reforma 20, 34, 41, 52, 54–56,
58, 60–69, 71, 77, 79, 81, 85,
90–95, 103–104, 106

Reforma do ensino do 1º e 2º
graus 20, 41, 67

Reforma do ensino médio 20, 54,
85, 90, 92, 95, 106

Reforma universitária 20, 41, 52,
56, 60–61

Reprodução 16, 19–20, 38, 73

Reprodução do capital 38

Retrocesso 20, 90, 104

Roupagens diferentes 20

S

Segunda Guerra Mundial 16, 21,
27–31, 33–34, 40, 45, 48

Serviço do capital 20, 67

Subordinação 26, 28

T

Teoria 15, 18, 20, 39, 41, 43–45,
47–50, 54, 58, 67, 69, 85, 87,
101–102, 104, 106

Teoria do Capital Humano 15,
18, 20, 39, 41, 43–45, 47–50, 54,
58, 67, 69, 85, 87, 106

Trabalhador 18, 42–43, 46–47,
49, 95, 97, 103, 106

Trabalhadores 17, 23, 33, 36,
38, 44, 46–47, 60, 71, 74, 76, 78,
81–82, 87, 92, 94, 103–106

Tragédia 18, 20–21, 39, 71, 105

U

UNESCO 15–16, 40, 49, 54–55

V

Vice-presidente 25, 78, 81

Votação 19, 81, 96

ISBN 978-65-5368-429-4



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br