



XV Congresso Brasileiro de História
Econômica & 16ª Conferência
Internacional de História de Empresas
Osasco, 02 a 04 de outubro de 2023



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA DE
PESQUISADORES
EM HISTÓRIA
ECONÔMICA

BRASIL E AMÉRICA – SÉCULOS XX – XXI

Ditadura civil-militar (1964-1985) e educação escolar: uma síntese da particularidade na racionalidade burguesa no Brasil.

Civil-military dictatorship (1964-1985) and school education: a synthesis of particularities in bourgeois rationality in Brazil.

André D'Albertas Cecchini; Mestrando em Desenvolvimento Econômico
IE-UNICAMP; cecchini.ad@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é investigar a especificidade da racionalidade burguesa do Brasil através da relação entre o projeto político-econômico da ditadura civil-militar (1964-1985) e a política educacional do período. Primeiramente, procuraremos demonstrar como o sistema escolar de cada sociedade capitalista tem uma relação de reciprocidade com a respectiva racionalidade burguesa, simultaneamente correlacionados à respectiva formação histórica. Em seguida, trataremos de identificar as tradicionais funções que o sistema educacional deve exercer nos capitalismo centrais. Munido deste arcabouço teórico, partiremos diretamente para uma comparação entre estas funções e aquelas assumidas pela educação escolar no caso brasileiro, justamente na fase em que a burguesia brasileira, na visão de Florestan Fernandes, pôde completar a sua respectiva Revolução Burguesa, inclusive, edificando-a sobre e através do sistema educacional. Etapa em que, pressionada pela irradiação do capitalismo monopolista, sob os desígnios do imperialismo total, esta racionalidade se manifestou de forma mais evidente.

Palavras-chave: Brasil. Racionalidade Burguesa. Ditadura civil-militar. Educação escolar. Subdesenvolvimento.

ABSTRACT: The objective of this study is to investigate the specificity of Brazilian bourgeois rationality by examining the relationship between the political-economic project of the civil-military dictatorship (1964-1985) and the educational policy of that period. Firstly, we will demonstrate how the educational system of each society reciprocally relates to its respective bourgeois rationality, correlating it with the historical context. Next, we will identify the traditional functions that the educational system should

fulfill in central capitalist societies. Armed with this theoretical framework, we will directly compare these functions to the ones assumed by the Brazilian educational system during the phase in which the Brazilian bourgeoisie, as perceived by Florestan Fernandes, completed its own Bourgeois Revolution, constructing it upon and through the educational system. This stage witnessed the Brazilian bourgeois rationality presenting itself in a more refined form, influenced by the irradiation of monopolistic capitalism under the auspices of total imperialism.

Keywords: Brazil. Bourgeois Rationality. Civil-Military Dictatorship. School Education. Underdevelopment.

Introdução:

O presente trabalho pretende analisar a relação entre o projeto político-econômico da ditadura civil-militar de 1964-1985 com a política educacional do período. Dado que, a educação escolar tem para com a racionalidade de quem elabora e executa a política educacional, de determinada sociedade, uma relação dialética de causa e efeito, esperamos que nosso estudo possa trazer à tona particularidades da racionalidade burguesa no Brasil, justamente na etapa em que esta burguesia, ao implementar uma ditadura aberta de classe, se apresentou de forma mais desmistificada. Inclusive, nos termos de Florestan Fernandes, fase em que, sob a égide do capitalismo monopolista e das imposições do “imperialismo total”, a burguesia nativa concluiu a Revolução Burguesa dentro dos limites do subdesenvolvimento.

Com esse objetivo, trataremos primeiro de identificar as funções tradicionais da educação escolar em uma sociedade capitalista. Em seguida, investigaremos como o subdesenvolvimento impacta a racionalidade da burguesia brasileira e em que medida isso pode se refletir na política educacional. Partiremos então para uma breve revisão dos elementos que ajudam a relacionar tais especificidades à eclosão de um Estado autocrático burguês e quais as funções que este dirige ao ensino escolar. Por fim, discutiremos mais diretamente a própria (contra)reforma educacional e o seu legado ao aparelho educacional brasileiro.

Racionalidade burguesa e educação escolar:

De modo a fundamentar nossa análise, trataremos primeiramente de compreender o que há de mais elementar em nosso objeto de estudo: a educação escolar nos moldes capitalistas. De modo geral, sua principal função é a de formadora dos “braços” e das “mentes” que sustentam a reprodução da ordem (do *status quo*). Desde Smith (1988; 2015), a educação escolar capitalista esteve diretamente relacionada à

construção da racionalidade burguesa, isto é, à montagem de uma estrutura psicossocial fundamentada no indivíduo capacitado de, através do cálculo racional, tomar as decisões que impactam diretamente na própria reprodução da vida social. De um lado, é apresentada como principal instrumento de qualificação da mão de obra, de autocapitalização do trabalhador - em vistas à ascensão de classe - e de catalisador da divisão do trabalho, especialmente ao formar uma subclasse de profissionais dedicados exclusivamente à ciência e à pesquisa. De outro, o sistema escolar se consubstancia como canal de acesso à sociedade civil, por onde o agente pode buscar na cidadania e nos direitos civis a liberdade para fazer suas escolhas de forma ótima, especialmente enquanto consumidor. Inclusive, dotado de plena liberdade e capacidade para escolher consumir a mercadoria ensino como forma de investir em si mesmo. Vale frisar que, devido a esse caráter particular da educação escolar, o liberalismo burguês clássico aceita até certa estatização do ensino, quando comprovada a impossibilidade de que o indivíduo não o possa consumir. Essa concepção é fruto de uma situação específica aos países de capitalismo avançado, uma vez que nesses espaços a técnica, o mercado de trabalho e a cultura de consumo apresentam uma dinâmica própria em que dessas contradições flui uma superação progressiva, na qual o excedente social do progresso do capitalismo é de alguma forma redistribuído - o que não acontece nos capitalismos “tardios”, como veremos.

Nessa direção, o liberalismo burguês clássico tende a compreender o acesso dos “comuns”¹ ao ensino como algo virtuoso ao funcionamento do sistema. Não estamos discutindo aqui que tipo de educação é esta, se ela está ou não atrelada ao desenvolvimento do ser humano em sentido amplo e/ou se está apenas subordinada à acumulação de capital. O que nos interessa nesse momento é salientar que a técnica e a ciência (e, portanto, a educação) estão reciprocamente determinados, nos capitalismos originários, pela oferta. Ou seja, como no processo de desenvolvimento capitalista destes países esteve imbricado o aumento progressivo da escassez de mão de obra e, com isso, a elevação da massa de capital variável utilizada no processo produtivo, o progresso técnico e, portanto, a qualificação, a especialização e a pesquisa serviram ao aumento da composição orgânica do capital e, conseqüentemente, à queda nos custos de produção. Do outro lado, a correlação de forças entre as classes permite aos trabalhadores almejar não só melhores salários, mas uma maior proteção social,

¹ Smith, 1988.

especialmente nas fases de bonança do sistema. Com isso queremos dizer que há na formação original dos estados capitalistas uma situação propícia em que as contradições intrínsecas à correlação de forças, às relações entre forças produtivas e condições de produção e à racionalidade burguesa, se resolvem, aparentemente, na busca por uma democratização no acesso ao ensino (atrelada, é claro, a essa particular racionalidade burguesa democrática).

Instrumentalizada, em primeira instância, à oferta, ganha força a concepção da educação escolar como um espaço de formação de capital humano, isto é, a efetiva materialização do ensino como ativo capitalizável à força de trabalho. Agentes individuais devem, nesta perspectiva, procurar se autocapitalizar ao avançar nos graus de ensino e compreender que a responsabilidade da reprodução da vida social é individual, assim como o mérito pela respectiva situação de classe. Ao transformar o aprender em apenas mais uma força produtiva, a racionalidade burguesa, que tem como premissa a neutralidade da técnica, reveste o sistema de ensino da mesma “isenta” manta. A ideia de uma educação tecnocrática é a mais compatível com o “espírito do capitalismo” e, mesmo que seja garantida pelo Estado, será um Estado burguês que tem como axioma justamente essa neutralidade, pois, jamais o Estado, e igualmente a educação, podem estar associados à exclusão social que é intrínseca ao capitalismo e devem manter a aparência de imparcialidade na institucionalização e na reprodução do *status quo*. E aqui o sistema educacional reaparece com muita força, talvez como a mais crucial das ferramentas à disposição da dominação de classe: a de maestro na formação das mentes educadas. O que significa, igualmente, a capacidade de cooptar, controlar, oprimir ou expurgar qualquer faísca contra a ordem que possa surgir neste ambiente.

Nesse sentido, a educação vai ter um papel especial também pelo lado da demanda. Não só ao utilizar o aparelho de ensino como canal de controle e defesa à ordem, mas espaço onde todo um estilo de vida pode ser disseminado à sociedade. Um padrão cultural e social compatível com o necessário grau de diversificação do consumo, com o acirramento da concorrência intra e extra classe, com a exaustão dos recursos naturais, com a extração incessante de mais-valor, enfim, com a transformação da acumulação capitalista em um fim em si mesmo e não um meio a fins dirigidos.

Inobstante, como nos alertou Florestan (2020), o capitalista não pode ter o melhor dos dois mundos. O desenvolvimento do capitalismo e a dinamização da acumulação de mais-valor tem como contrapartida a proletarização de parcela crescente

da população e, conforme essa classe adquire maior acesso à educação, se torna cada vez mais difícil impedir que, através do ensino, floresçam sementes de conscientização. É a educação, para este autor, a principal força de transformação social. É através dela que os excluídos e oprimidos pelo sistema capitalista podem “enxergar” sua condição e elaborar as perspectivas de sua superação. Assim, não é apenas pelo acesso que a luta se afirma, mas pelo tipo de educação que lhes é dada, pelos fins impostos a ela, pelas possibilidades de transformação que ela engendra e, em última instância, pelo desenvolvimento humano que ela condiciona. Uma disputa que, no capitalismo, só poderá terminar com a plena transformação da educação em um ativo, capaz apenas de formar capital, pois, enquanto houver franjas onde o ensino crítico possa nascer haverá faíscas de transformação da ordem.

Em síntese e em consonância com Marshall (1967) e Offe (1990), apesar da abrangência e da diversidade de interpretações quanto ao papel da educação escolar sob a égide do capitalismo, há no ideal liberal das classes que comandaram, nas economias centrais, as respectivas Revoluções Burguesas uma síntese de cinco funções inextricáveis ao ensino: i. formação e qualificação da mão de obra; ii. permitir o acesso à cidadania e aos direitos civis; iii. produzir capital humano ao território nacional e, portanto, compactuar com uma política-econômica soberana; iv. disseminar a respectiva racionalidade burguesa; v. garantir-se como direito universal - que na verdade não é uma função em si, mas uma condição às outras.

Ora, se uma racionalidade burguesa específica concebe o direito à educação de uma forma particular e, como o aparelho de ensino é um local no qual essa mesma racionalidade burguesa é disseminada, revitalizada e transformada, a especificidade de cada formação econômica e a consequente formação histórico-social de suas classes burguesas, terão com o sistema educacional uma relação dialética particular. Particular porque diz respeito a cada desenvolvimento capitalista em si, mas sempre mediatizado pela sua relação para com o capitalismo global. Dialética, pois, essa particularidade define o sentido educacional da respectiva sociedade e conforme este se dinamiza passa a determinar reciprocamente essa mesma particularidade. Em outras palavras, as sociedades burguesas edificam e modificam seus próprios sistemas educacionais, mas o fazem segundo a racionalidade particular de cada burguesia, legada e transmitida pelo passado, inclusive, através do próprio sistema educacional.

Com isso em mente, parece-nos possível inferir que relacionada à especificidade da formação das classes burguesas nos países subdesenvolvidos estará, sob o Estado burguês, a particularidade do sistema escolar. No subdesenvolvimento, segundo Fernandes (1981; 2020), o capitalismo é muito “mais difícil” e a sobrevivência das formas de extração de mais-valor reside, em última instância, no campo da política, uma vez que a estrutura econômica interna é incapaz de garanti-la por meios estritamente econômicos. Formas de extração que nos capitalismo centrais são, geralmente, extraordinárias, aqui tornam-se a regra. Estamos falando de superexploração da força de trabalho, de superprivilegiamento das classes dominantes, de *apartheid* social, de violência institucionalizada, hipertrofia política, dependência externa nas mais diversas formas, de sobrevivência de organizações pré e extra capitalistas, de uma simbiose entre arcaico e moderno que edifica todo o circuito de valorização etc.

Longe de ser o intuito deste trabalho a revisão do processo de formação da burguesia brasileira, o que nos interessa reter aqui é aquilo que Florestan (2020) tinha como principal traço de sua racionalidade: o caráter sociopático às mudanças. Erigida sobre e alicerçada pelo estatuto colonial, a classe burguesa se consolida aqui sem se antagonizar com o arcaico, pelo contrário, vai se plasmar na estrutura senhorial escravista como mecanismo para manter o controle e o status social que lhes era característico. Com o fim do pacto colonial, a manutenção do superprivilegiamento político, social, cultural e econômico das classes dominantes estava condicionado pela adaptação da velha estrutura econômica à independência. Ora, isso impacta profundamente a racionalidade de tal classe. Formalizada não para abolir e superar o passado, mas condicionada a reinsserir reiteradamente o arcaico como forma de garantir a sobrevivência do moderno.

Nessa perspectiva, portanto, o subdesenvolvimento não é uma etapa rumo ao desenvolvimento capitalista a ser ultrapassada cumprindo determinadas condições. O subdesenvolvimento é, para a economia brasileira, justamente uma das condições que permitem o desenvolvimento do capitalismo no país. Para Fernandes (2020), é através da violenta exclusão social da maior parte da população brasileira que se garante o excedente econômico compatível com a sobrevivência dessa burguesia, que de outra forma seria destituída pela concorrência. É através destes fatores extraeconômicos que uma massa de mais-valor extraordinária pode completar o excedente que, se residisse em apenas móveis econômicos, seria insuficiente. Isso porque esse mais-valor tem que

viabilizar não só o estilo de vida e os padrões de consumo anacrônicos das classes dominantes (como veremos), mas a transferência de sua maior parcela ao exterior.

Dessarte, na visão de Caio Prado (2011), este foi, em síntese, o sentido da formação econômica do Brasil. Um negócio montado para fora, por interesses alheios ao desenvolvimento nacional, e que extravasa a maior parte do valor produzido internamente. Como resultado, tem-se uma formação social *sui generis*, cuja especificidade reside na consolidação de uma economia incapaz tanto de adquirir “existência autônoma” e “força própria”² como de romper com os nexos de dependência herdados da colonização. Enfrenta-se um ambiente anômico, no qual não se formam os nexos morais necessários a direcionar e a circunscrever o circuito de valorização capitalista para o território nacional. Em contrapartida, essa dependência econômica significa uma debilidade estrutural que só será resolvida pela retroalimentação das velhas formas de exploração. Em outras palavras, a dupla articulação entre subdesenvolvimento e dependência externa, que Florestan nos elucidou, significa que a estrutura econômica brasileira está amarrada a necessidade de manter uma progressiva relação de reciprocidade entre arcaico e moderno que é a base de sua existência.

A grosso modo, estamos descrevendo algumas das especificidades da racionalidade burguesa no Brasil e que terão implicações diretas no sentido educacional que aqui pretendemos estudar. Considerando a modelagem da burguesia sob a velha ordem senhorial, a Revolução Burguesa do país herdou traços da excludente visão quanto ao acesso ao ensino (Fernandes, 1989). A famigerada oposição da metrópole portuguesa a solidificação de um qualificado sistema educacional na colônia americana somado ao diferencial de status que o acesso ao sistema educacional conferia às classes dominantes, lograram à racionalidade burguesa a imperturbável aversão a democratização do ensino. Mesmo quando o crescimento econômico trará consigo a necessidade de ampliar, em algum grau, o acesso, a segregação educacional entre ricos e pobres será a norma. Por outro lado, o status na sociedade colonial estava diretamente atrelado ao grau de "cosmopolitismo" dos senhores, isto é, à possibilidade de reproduzir padrões de vida e consumo irradiados das metrópoles. Ora, se estamos dizendo que aqui a burguesia surge sobre e através dessa classe senhorial e que tem na manutenção de certas estruturas e privilégios herdados da colônia sua sobrevivência, crer no prolongamento da diferenciação de status via mimetização dos padrões de vida e

² Sampaio, 1997.

consumo irradiados do centro nos parece sensato. Nesse sentido, inculcar na mente de estudantes e professores a dependência cultural será mais uma das exigências ao sentido educacional burguês.

Simultaneamente, a segregação educacional e a dependência cultural fazem parte da estrutura política que está por trás da edificação dessa mesma racionalidade. Fraca para se impor aos desígnios do capitalismo central, a burguesia interna não compete apenas por privilégios e vantagens econômicas, mas por sua própria sobrevivência³. Não pode determinar as transformações no circuito global de valorização, mas tem de ser capaz de controlar isoladamente o ritmo e a direção em que essas transformações são irradiadas para dentro. Como, em última instância, a sua existência está garantida por critérios políticos, em sua capacidade de impor ao restante da sociedade o ritmo e a direção das transformações sociais, têm de ser forte internamente para manter tanto os mecanismos de exclusão e opressão social (utilizados como fatores produtivos que compensam a insuficiência de critérios estritamente econômicos) quanto para impossibilitar que os excluídos e oprimidos tomem consciência e se levantem contra sua situação. Tais agentes, segundo Fernandes (2020), portanto, tendem a resolver fenômenos da ordem econômica por meios políticos. Nesse cenário, o sistema educacional burguês fica condicionado a eliminar o questionamento à dependência externa, a monopolizar a transformação social em defesa da ordem e a cooptar, controlar e oprimir focos revolucionários. Isto é, parte da superestrutura⁴ de dominação que no subdesenvolvimento assume uma forma singular na qual democracia educacional e desenvolvimento capitalista são inconciliáveis.

Se dissemos que no caso dos capitalismo originários o sentido educacional capitalista era determinado prioritariamente pelo lado da oferta, no subdesenvolvimento e, mais precisamente, no Brasil, estamos dizendo que ele é determinado fundamentalmente pela demanda. Aqui, de acordo com Furtado (1980;1982;1992), não há a relação encontrada no centro do sistema na qual o desenvolvimento do capitalismo traz consigo o aumento relativo da escassez de mão de obra e, portanto, alguma repartição do excedente social. Não há, por motivos “endógenos” ao capitalismo periférico, aceleração no custo do capital variável proporcional ao crescimento econômico e, conseqüentemente, não há imperativos para que o progresso técnico venha

³ Fernandes (1981;2020).

⁴ No sentido de Marx, 1993.

balancear a composição orgânica do capital. A *modernização*, para o autor, é, assim, determinada pela demanda. Atraiu-se à aceleração de um tipo de consumo “anacrônico”⁵ - aquele que nos referimos acima em que as classes dominantes mimetizam, como mecanismo de diferenciação social, o estilo de vida presente no centro e que estará na base, especialmente no pós-guerra, do modelo de substituição de importações - o processo de incorporação da técnica.

Incorporada ao território nacional, essa técnica não encontra aqui a escala e o escopo de mercado para qual foi concebida. Ainda, premissa no capitalismo central, ela surge como resposta ao aumento do custo do capital variável e, em consequência, para poupar mão de obra. Considerando que há no subdesenvolvimento uma oferta praticamente ilimitada de força de trabalho, a incorporação do progresso tecnológico não reflete o crescimento dos salários, mas o avanço da *modernização* no país. O que resulta é justamente o inverso. A técnica, que para Furtado não é neutra (imbricada com ela há um modo de vida específico), é incorporada enquanto poupadora de mão de obra e vai apenas contribuir para o aumento dos trabalhadores de reserva, inviabilizando, por sua vez, uma correlação de forças mais favorável à redistribuição do excedente social. Outrossim, não se autonomiza o processo no qual a concorrência capitalista destrói aquelas formas de extração que, devido ao aumento no valor do capital variável, não sobrevivem à competição.

E é nesse sentido que queremos destacar a associação da educação capitalista periférica à demanda. Enquanto formadora da mente dos indivíduos capitalistas, deve, primeiramente, incorporar a racionalidade burguesa como técnica racional neutra. No caso brasileiro, portanto, deve manter a inquestionabilidade da dependência externa e associar o desenvolvimento capitalista interno aos rumos do capitalismo central. Deve ser capaz de influenciar e sujeitar o estudante à mimetização cultural e, então, de dinamizar a demanda de um consumo incompatível com as relações de produção reinantes. Deve ajudar a garantir o controle da burguesia sobre as transformações sociais e hegemonizar as aspirações burguesas de consumo e status para aqueles que, com exceção de casos isolados, jamais farão parte desse perfil de demanda.

Estamos aqui realizando uma breve contextualização que para alguns pode parecer uma mera tautologia, mas achamos necessário trazê-la. Queríamos demonstrar

⁵ Furtado, 1992.

aquilo que de certa forma nos é óbvio: que a racionalidade por trás da classe que controla o poder político-econômico irá determinar o sentido educacional do espaço no qual essa classe se hegemoniza. Contudo, devido à particularidade da instituição “educação escolar” de formar a mente dos indivíduos desse espaço, a própria racionalidade é afirmada, mas igualmente adaptada, através da edificação do aparelho educacional. No caso brasileiro, a racionalidade burguesa terá a conclusão de sua Revolução Burguesa sob um Estado abertamente autocrático e que surge como prevenção a qualquer possibilidade de que esta fosse questionada e/ou suplantada. Com isso em mente, acreditamos que, ao estudar o sistema educacional durante a ditadura civil-militar, podemos abstrair importantes categorias quanto a racionalidade de nossa burguesia e, dessa forma, pensar nas perspectivas de um “desenvolvimento”⁶ calcado nessa classe ou as possibilidades de sua negação.

A contrarrevolução burguesa de 1964:

Como dito, para nós, a ditadura civil-militar (1964-1985) foi uma resposta preventiva à possibilidade da perda do controle da transformação social no país. Ou seja, admitimos como verdadeira a hipótese de Fernandes (2020) de que a autocracia que emerge pós-golpe foi responsável por concluir a Revolução Burguesa no Brasil, i.e., por garantir o desenvolvimento capitalista sobre, através e apesar do subdesenvolvimento. Inclusive, pode-se questionar⁷ se não colocaria fim a qualquer possibilidade de rompimento, dentro da ordem, daquilo que viabiliza a valorização capitalista no país: a articulação entre subdesenvolvimento e dependência externa.

No limiar do golpe, a burguesia enfrentava uma crise de legitimação refletida na explosiva contradição entre desenvolvimento e dependência externa. Contradição reforçada por três principais esferas - duas internas e uma externa. A resolução do conflito deu-se pelo recrudescimento da violência capitalista em uma ditadura de classe aberta, responsável por concretizar a hegemonização do poder político da burguesia, que se desenrolava, com maior expressão, desde a “Revolução de 1930”.

No que diz respeito à pressão emanada de fora, a Ditadura esteve inserida num novo tipo de subordinação, cuja forma de atuação permitiu a Fernandes (2020) classificá-la como um “imperialismo total”. O capitalismo saiu do pós-guerra com o

⁶ Nos termos de Furtado (1992).

⁷ Como o faz Sampaio (1997), Filho, Genarri e Campos (2021) e Furtado (1992).

legado de dois conflitos mundiais que levaram milhões “à vala” - com um consequente questionamento das promessas civilizacionais burguesas -, de uma crise econômica sem precedentes e de uma luta por hegemonia que tem em seu adversário a sua própria negação. Por tanto, para o autor, é um imperialismo que não vai apenas lutar e atuar em direção a privilégios econômicos e políticos, mas, além desses imperativos, terá de brigar pela própria sobrevivência do capitalismo. Por isso totalizante, por se tratar da ordem como um todo. Não só a estrutura econômica deve manter-se subjugada e adaptar-se às formas monopolistas de extração de mais-valor, mas toda a superestrutura (da qual a educação escolar faz parte) da sociedade hospedeira tem de ser modernizada em vias a dinamizar a valorização. Ou seja, o imperialismo enseja não só pela efetivação dos fatores objetivos que permitem o extravio da maior parte do valor produzido internamente pelo país subjugado, mas, igualmente, pelo fortalecimento das condições subjetivas que miram a perpetuação da dependência como imperativo ao desenvolvimento e a identificação do espaço psicossocial interno aos valores capitalistas ocidentais (e, por oposição, ao anticomunismo).

Nesse sentido, há uma pressão para que as burguesias locais façam parte da luta em defesa do *status quo*. Maior país e economia da região, próximo ao mais novo inimigo do país hegemônico, exigiu-se da burguesia brasileira um pragmatismo inédito enquanto vanguarda capitalista contra a "cubanização" da América Latina. Dessarte, diferentemente da fase anterior, do “cassetete” (*big stick*), os Estados Unidos adotaram para a região uma estratégia menos da “força” e mais do "consenso". Calcada na “boa vizinhança” e no desenvolvimento por associação, o foco norte-americano seria uma dependência que brote de dentro, isto é, na identificação da cultura e da mentalidade da sociedade hospedeira aos valores e aos objetivos irradiados do centro, mimetizados, disseminados e hegemonzados pelas próprias classes dominantes locais.

Em síntese, há, de um lado, urgência por transformações que permitam a adaptação das estruturas econômicas à irradiação do capitalismo monopolista. No pós-guerra, tal convergência esteve circunscrita a uma situação particular na qual a internalização produtiva e o desenvolvimento capitalista na periferia eram consonantes aos interesses do imperialismo, tanto pelo lado político (Guerra Fria) como econômico (acesso a mercados internos potencializados).

De outro, a dinâmica dessa mesma estrutura esteve condicionada à elaboração dos “meios de produção espirituais”⁸ a subordinar a cultura nacional aos padrões de vida e consumo elaborados no centro (garantindo o acesso do capital internacional ao mercado interno) e a cooptar o restante da sociedade à defesa dos valores capitalistas ocidentais cristãos (vanguarda periférica na Guerra Fria).

Contudo, apesar de significar o aprofundamento da dupla articulação e, portanto, estar em acordo com os interesses da burguesia local, o medo da “cubanização” no Brasil e a importância do mercado interno brasileiro, pressionavam para que a burguesia brasileira colocasse a “casa em ordem”. Em outras palavras, o desenvolvimento por associação, sob intermédio dessa burguesia, só estaria garantido se ela se mostrasse capaz de expurgar qualquer ameaça ao circuito de valorização e à ordem capitalista. Caso falhasse em controlar o ritmo e a direção das transformações sociais e em hegemonizar o poder político, a sua utilidade ao capital internacional e o seu quinhão no espólio da sociedade brasileira poderiam ser questionados.

Internamente, a importância crescente do Estado no processo de industrialização brasileira levantou um sinal de alerta para a burguesia. O capitalismo “tardio” e o papel do Estado nacional para a sua industrialização é tema de intenso e amplo debate que não entraremos aqui. Apenas queremos reter que nos capitalismo retardatários o Estado tem um papel particular no seu desenvolvimento, preenchendo “lacunas” que nos capitalismo centrais foram, em geral, satisfeitas pelo próprio progresso do sistema. Por isso, a burguesia brasileira tem no poder público um suporte fundamental na promoção da acumulação, ainda mais diante da necessidade de centralização e concentração do poder político e econômico, bem como da demanda por financiamento, exigidos pela etapa monopolista de valorização. Não obstante, o próprio processo de desenvolvimento capitalista traz em si contradições explosivas na luta de classes. O avanço da Revolução Burguesa no país permitiu alguma diversificação no poder político e que significava a presença de indivíduos não identificados diretamente às classes burguesas - com representantes das classes médias, por exemplo - e que, diante da crescente proletarização, poderiam buscar apoio nas “massas” e em seus interesses. Assim, perante a ameaça da perda da exclusividade no controle das transformações sociais do país, cuja figura de João Goulart seria sua personificação, a burguesia brasileira esteve pressionada a fechar ainda mais o circuito político nacional.

⁸ Marx, 1993.

Por fim, mas correlacionada às duas esferas anteriores, havia um crescente movimento popular, democrático e nacional (Filho, Genari & Campos, 2021) que se fortalecia na crença de que um desenvolvimento nacional, soberano e democrático, só seria viabilizado ao romper com a dupla articulação. Retomando Florestan (2020), a burguesia não pode ter sempre o melhor dos dois mundos. O avanço da industrialização e o desenvolvimento do capitalismo na periferia traz consigo o aumento da proletarianização e da parcela de indivíduos direta ou indiretamente impactados pelo setor “moderno”. Porém, conforme vimos, aqui os ganhos de produtividade desse setor não são redistribuídos e se viabiliza justamente pela manutenção das estruturas arcaicas. Como consequência, a industrialização não chega a dar o salto rumo ao desenvolvimento, não ultrapassa do crescimento econômico à ruptura com o subdesenvolvimento. Assim, se de um lado a industrialização significava a extensão do processo de valorização capitalista e a modernização nas relações de produção e de consumo, de outro, representava uma progressiva concentração de mais-valor. Portanto, havia a percepção de que a industrialização era condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento em sentido amplo. Seria preciso concatenar uma série de lutas democráticas e redistributivas em busca de romper com a dupla articulação. Não seria possível atacar um “problema de cada vez”. Dependência e subdesenvolvimento são intrínsecos ao mesmo modelo de articulação e somente uma opugnação simultânea poderia impedir sua retroalimentação.

Tal contradição se acirra ainda mais sob o Governo de Juscelino Kubitschek. A euforia desenvolvimentista, encabeçada pelos “50 anos em 5”, advinha do crescimento de um modelo sustentado pelo capital privado externo (especialmente a multinacional norte-americana). Diante desse contexto, fortaleceram-se, simultaneamente, um ideal conectado à manutenção e ao aprofundamento da dupla articulação e um oposto, identificado com a emancipação nacional e com a utilização da acumulação capitalista com meio dirigido a fins, e não um fim em si. Impossibilitada ou receosa em aceitar qualquer partilha do controle político-econômico, a burguesia terá nesse levante popular o seu principal inimigo, prontamente identificado como comunista e destruidor dos tradicionais e sagrados valores ocidentais.

O Golpe de 1964, nessa perspectiva, deve ser compreendido como a montagem de uma contrarrevolução autocrática, por parte da burguesia nativa, com intuito de contornar esses focos de pressão. Diante da dificuldade objetiva em armar todo o

aparato repressivo, opressivo e controlador, a burguesia instrumentalizou os militares, que por sua vez já vinham aumentando sua participação na vida política do país desde o começo do século. Vem, então, para garantir a continuidade do desenvolvimento capitalista brasileiro sob a irradiação da valorização monopolista e a manutenção daquelas estruturas que permitem às classes dominantes controlar e determinar o ritmo da transformação social e garantir o excedente compatível com sua existência. Ora, estamos o tempo todo nos referindo a *modernizações* que dizem respeito tanto às “mãos” (a adaptação da estrutura e das forças produtivas ao capitalismo monopolista) quanto às “mentes” (padrões de consumo; anticomunismo; desenvolvimento associado; controle e cooptação dos movimentos populares; imperialismo total; moral e civismo cristãos etc.) dos brasileiros.

Outrossim, a contrarreforma educacional é de extrema valia não somente para compreendermos a particularidade da racionalidade burguesa. Através dela poderemos entender o projeto político-econômico elaborado e executado por essa mesma racionalidade diante das transformações que acompanharam a irradiação do capitalismo monopolista, sob o imperialismo total, à periferia. Igualmente, é salutar para entender como essa racionalidade passa a estar condicionada pelas próprias transformações que ela enseja.

A contrarreforma educacional:

Em 1950, praticamente metade da população brasileira era analfabeta (47,64%). Além das óbvias implicações que dizem respeito ao desenvolvimento humano e à tomada de consciência do aluno, diante da legislação da época, isso significava que quase a metade da população brasileira estava impossibilitada de votar. Nesse sentido, a luta pela democratização do ensino será uma das principais demandas populares daquele cenário pré-revolucionário a que nos referimos. Além da conscientização do aluno, da comunidade e da família, a escola e a universidade representavam canais de acesso aos direitos políticos (mesmo que restritos pelo subdesenvolvimento)⁹. Igualmente, são os espaços em que, tradicionalmente, as demandas populares e seus militantes podem se conectar e se avolumar. Enfim, o sistema escolar representava um local privilegiado para o florescimento de focos revolucionários (contra ou em favor da ordem) e, diante dessa característica, uma instituição salutar a qualquer projeto contrarrevolucionário.

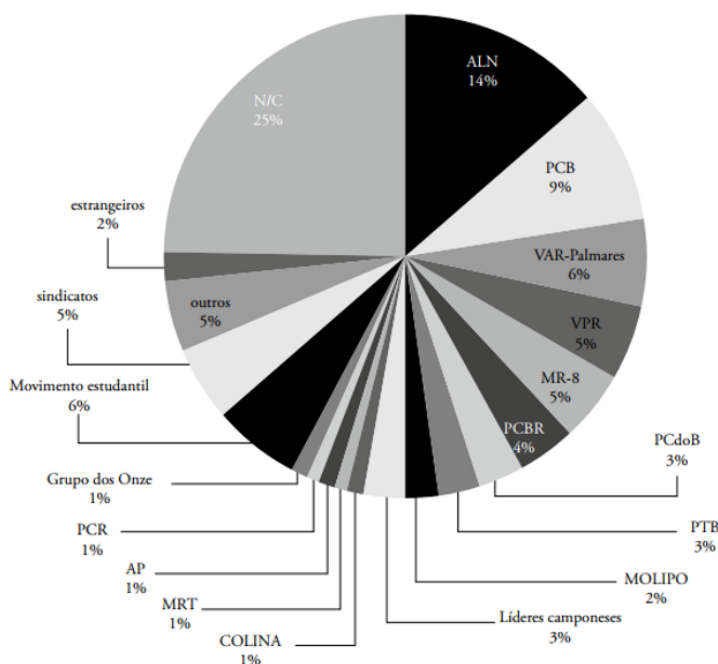
⁹ Ver “Democracia Restrita” em Fernandes (1981;2020).

No efervescente cenário pré-64, o movimento estudantil era, talvez, o maior medo da burguesia brasileira. Este, mas em especial a UNE (União Nacional dos Estudantes), esteve diretamente relacionado aos principais conflitos e movimentos políticos do período. As classes dominantes perceberam seu potencial de articulação, de combate e de autonomia. Inclusive, estudantes e profissionais da educação estiveram na linha de frente da Campanha da Legalidade (1961), atrasando o Golpe por pelo menos três anos. Não é de se estranhar, portanto, que tenha sido o primeiro e um dos mais perseguidos movimentos por parte da violência estatal.

Executado o golpe, em menos de uma semana invadiram e interditaram a UNE, prenderam-se os líderes estudantis, invadiram universidades e, ainda em abril de 1964, a autocracia pôs em prática a Operação Limpeza (parte do Ato Institucional nº1) cujo foco era a perseguição dos militantes e coordenadores dos movimentos populares para a educação. A retórica era fundamentada na "Doutrina de Segurança Nacional", originada dos Estados Unidos, mas importada e adaptada para o país. O imperialismo norte-americano havia se infiltrado nas forças armadas e encontrado na Escola Superior de Guerra o seu principal disseminador. A ideia subjacente era de que o que fosse benéfico para os Estados Unidos também o seria para o Brasil, e que apenas através da colaboração total é que ambos os países poderiam prosperar. Essa concepção emergiu da crença de que havia uma ameaça real de uma guerra total (na qual o socialismo destruiria toda a civilização ocidental, democrática e cristã), tanto do ponto de vista externo (os soviéticos, cubanos e chineses) quanto interno (os subversivos e guerrilheiros). Prevalencia a retórica de que os países ocidentais estavam em constante guerra contra o comunismo.

Dessa forma, derrotar os estudantes e professores comunistas e subversivos era uma questão de defesa nacional, e qualquer pessoa que apoiasse ou não se opusesse a tais movimentos seria considerada um inimigo declarado da nação. Acreditava-se que, sem a criação de um amplo aparato de combate, perseguição e opressão, i.e, uma "Grande Estratégia", a nação poderia ser derrotada. Ademais, seria necessária uma reforma para institucionalizar a opressão e a violência às forças oposicionistas e para adaptar a educação escolar ao projeto político-econômico ditatorial.

Gráfico i: Percentual de mortos por organização política:



Fonte: Comissão Nacional da Verdade, Quadro Geral sobre mortos e desaparecidos políticos.

*N/C diz respeito à ativistas sem militância conhecida.

De forma bastante sintética, procuraremos elucidar as etapas por trás da montagem da contrarreforma. Um ano após o Golpe, em 31 de março de 1965, firmou-se o primeiro de uma série de acordos com a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Foi assegurada a assistência técnica e financeira pela Agência com o objetivo de desenvolver um plano para o ensino e o treinamento de técnicos brasileiros para a condução da política educacional. Dessa iniciativa surgiu, primeiramente, a EPEM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio) e em seguida a EAPES (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior), que viriam a elaborar muitos dos elementos incorporados na reforma. A máxima era subjugar a educação escolar à produção de mais-valor e, principalmente, em estabelecer uma educação com uma perspectiva sociológica que transmitisse os valores fundamentais de uma cultura específica (norte-americana), como base para a produção científica. Isso levou a uma dependência educacional ainda mais difundida, identificando os Estados Unidos como o padrão de civilização e/ou o centro inquestionável de produção científica. Reforçava-se a tendência de subvalorizar nossas próprias universidades e supervalorizar o conhecimento externo, associando qualidade à produtividade, especialmente em relação a artigos científicos publicados

internacionalmente, além de favorecer profissionais formados no exterior em detrimento dos instruídos localmente.

Diante da empreitada, a tecnocracia ditatorial estruturou um grupo de trabalho e uma comissão especial com intuito de elaborar a proposta definitiva para o ensino superior (o Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária e a Comissão Meira Mattos). A ordem era estancar a crise de legitimação e preparar o terreno ao modelo econômico. Em pouco mais de um mês, o GRTU apresentou uma proposta de reforma, condensando o que tinha sido posto pelos grupos e relatórios anteriores. A proposta foi submetida ao Congresso Nacional e recebeu a sanção do Executivo (do general Costa e Silva) em 28 de novembro de 1968 (15 dias antes do AI-5). Isso significa que em menos de cinco meses a proposta foi elaborada, avaliada e aprovada. Em menos de 150 dias, os ditadores decidiram o destino de todos os estudantes, professores e funcionários do ensino superior por pelo menos vinte anos. Estamos nos referindo à Lei 5.540/68, que "estabelece normas de organização e funcionamento do ensino superior, sua conexão com o ensino médio e fornece outras disposições" (preâmbulo da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968).

Complementar a ela destacamos: a Constituição de 1967 que retirava a obrigatoriedade por parte da União em financiar a educação; o Decreto-Lei 477/ 69 que previa “punições a estudantes, professores e funcionários públicos ou privados de ensino que realizassem atividades consideradas subversivas (chamadas ‘infrações disciplinares’), ofensivas ao regime e às suas políticas”¹⁰, o braço educacional do AI-5; Ato complementar nº75 (1969) que decretou o término da carreira acadêmica dos pesquisadores afetados pelos Atos Institucionais, proibindo-os de trabalhar nas universidades e de realizar pesquisas em instituições que recebessem financiamento direto ou indireto do Estado. Por fim, mantendo-se as principais orientações, a ditadura implantou a Lei 5.692/71 que definiu as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus.

Estamos dizendo que, ainda que o projeto autocrático possa ser dividido em diferentes etapas, há durante toda a política educacional da Ditadura um sentido claro. Sentido fundamentado em quatro pilares: i. Nas determinações da USAID ao processo educacional brasileiro como “mais uma tentativa de garantir o lucro dos capitais investidos no Brasil, na medida em que o aparelho educativo produzisse um contingente

¹⁰ Minto, 2011, p.176-177.

de mão de obra eficientemente capaz de implementar o novo modelo econômico, implantado a partir de 1964”¹¹; ii. na desobrigação orçamentária por parte do poder público em financiar o sistema educacional, reservando os recursos do Estado à acumulação de capital; iii. na privatização do aparelho educacional e na transformação do ensino em ativo capitalizável; iv. na opressão, perseguição, controle e cooptação das forças sociais que, em qualquer grau, poderiam ameaçar o modo de articulação da economia capitalista brasileira.

A “ajuda” norte-americana só viria, como visto, caso o Brasil colocasse a “casa” em ordem e enquadrasse o projeto educacional aos determinantes externos. Contudo, o modelo exportado não era aquele em que o próprio Estados Unidos visava aplicar nos seus “centros de excelência”. A tecnocracia importou um tipo de educação que, segundo Arapiraca (1979) e Germano (1993), foi pensada para atender e para controlar os focos de pobreza no país originário, inserindo os alunos rapidamente no mercado de trabalho. Para estes autores, é um tipo de ensino diametralmente oposto aquele direcionado às classes dominantes, pois, não visa o desenvolvimento da cidadania e dos direitos civis (na própria acepção burguesa dos termos), mas à produção de um contingente populacional que tem na venda da força de trabalho menos qualificada o seu destino e na instabilidade social a sua sina. O que se exigia do sistema educacional brasileiro, nessa direção, era a produção de um grande exército de trabalhadores qualificados suficientemente para permitir a valorização monopolista, mas impossibilitados tanto de adquirir as condições para ultrapassar a sua situação de classe como para impor uma correlação de forças benéfica à distribuição do excedente social. Dessarte, como visto, a singularidade brasileira exclui de antemão parte daquelas funções que a burguesia do centro tem ante o sistema educacional. Ademais, este se apresenta de forma soberana, não é orientado prioritariamente por interesses nacionais e grande parte da valorização obtida através de seu aparato é extraviada para fora.

Não obstante, isso não significa que não haja similitudes entre ambos. Aqui o sistema educacional, durante a ditadura, também teve que exercer boa parte das funções observadas no centro. Isto é, foi igualmente crucial para disseminar a racionalidade burguesa, para controlar e cooptar as demais classes, para difundir padrões de consumo e de vida que melhor se adaptem à valorização do capital e à produção de “capital humano” e para inculcar o anticomunismo e a defesa dos valores ocidentais cristãos. No

¹¹ Arapiraca, 1979, p.4.

entanto, nossa especificidade está justamente no conteúdo dessas funções. A natureza da racionalidade burguesa é diferente, subordinada, e o sistema de ensino reflete essa situação. Sustentada através da dupla articulação, a racionalidade difundida e reinserida precisa identificar o destino do país às imposições externas, neutralizando qualquer movimento que procure circunscrever o circuito de valorização ao território nacional. Ainda, deve ser capaz de manter aquilo que é o sustentáculo do desenvolvimento capitalista no país: a exclusão social típica do subdesenvolvimento. Portanto, a *modernização* da educação escolar sob a Ditadura implica na reprodução de interesses estranhos à sociedade nacional, difundindo um espaço psicossocial elaborado em condições alheias à formação histórico-estrutural interna. Dessarte, implica a hegemonização do *american way of life* (daquele consumo anacrônico que nos referimos acima) e que foi o dínamo do crescimento econômico durante o “milagre econômico”¹².

Isso está imbricado com outro elemento. Como o modelo se baseia na concentração de renda e no consumo conspícuo das classes mais abastadas, não se faz necessário que o aparato educacional “eleve” o trabalhador à condição de consumidor racional. No modelo perscrutado, o consumo assalariado tem pouco impacto na demanda efetiva. Por oposição, o sistema educacional tem de retirar dos excluídos a possibilidade de se opor à concentração de renda que é justamente o que possibilita este consumo das classes dominantes.

Em síntese, aquela relação encontrada no centro entre racionalidade burguesa, democratização da sociedade e democratização do ensino não se verifica. Pelo contrário, calcada na exclusão social e na dependência externa, a racionalidade autocrática da burguesia brasileira irá utilizar do ensino para neutralizar as reformas democrático-burguesas e para recrudescer a dupla articulação.

Acentuará ainda mais a dualidade educacional. De um lado, um ensino voltado para os pobres. Um ensino focado na formação da mão de obra, que leve precocemente o aluno para o mercado de trabalho, que reproduza as assimetrias sociais e regionais e que gere progressivamente um excedente de força de trabalho. No 1º e no 2º grau será majoritariamente público e com caráter de terminalidade, sem preparar o aluno para o

¹² Não há espaço aqui para discutir mais detalhadamente o chamado “milagre”, mas caso o leitor queira se aprofundar indica-se: Campos (2009); Davidoff (1993); Dreifuss (1964); Ianni (1981), Furtado (1992), dentre outros.

ensino superior. No superior, a tendência é a privatização, uma vez que o aluno pobre está muito mais suscetível a ter na compra do diploma o único caminho de ingresso para a universidade.

De outro, um ensino voltado para as classes dominantes. Para os postos de trabalho mais qualificados, para cargos de direção, para “gestores e empresários”, para a classe política e para a formação da “intelectualidade” brasileira. E aqui a relação se inverte. No 1º e 2º graus concentram-se nas instituições privadas que preparam para o ingresso nas universidades mais renomadas (públicas, em geral).

Essa dualidade reforça justamente um dos principais elementos da contrarreforma: o privatismo. O processo de privatização na esfera educacional refere-se à crescente hegemonia da lógica de valorização do capital, sendo a multiplicação de instituições privadas de ensino apenas uma das formas desse fenômeno. Essa tendência privatizante já estava em curso mesmo antes da Ditadura. Segundo Fernandes (1989), era evidente que no texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, predominavam amplamente os interesses do setor de ensino privado, especialmente no que diz respeito à educação superior.

No entanto, durante a Ditadura, esse movimento assumiu uma dinâmica sem precedentes. Nessa perspectiva, foram utilizadas principalmente duas formas de privatização: i) a direta, por meio da implementação e subsídio, com recursos públicos provenientes da sociedade, para a criação "mais ou menos indiscriminada" de instituições de ensino privadas; ii) a indireta, por meio da criação de fundações de direito público ou privado, com o objetivo de desonerar o Estado do ônus financeiro-econômico da manutenção do sistema educacional e, ao mesmo tempo, aumentar seu poder de intervenção. Isso representou um novo tipo de ensino privado, modernizado e organizado como um meio para alcançar o fim da acumulação. A educação deixou de ser vista como um fim em si mesma, passando a ser encarada como um meio de extração de mais-valia. Em outras palavras, fazia parte de um complexo de acomodação e assimilação das transformações históricas (como a disseminação do capitalismo monopolista), cujo dinamismo e força motriz eram externos.

O sistema educacional resultante desse processo é sintomático de uma formação social subdesenvolvida. Por um lado, foi modernizado para atender às demandas imediatas da lógica de subordinação ao capital monopolista, tornando a educação um

espaço privilegiado e estratégico para garantir suas condições de existência, seja através da formação de uma força de trabalho especializada seja como setor crucial para a reprodução ideológica. Por outro lado, houve uma expansão sem precedentes do caráter privatista e privatizante do sistema educacional, agora com uma ênfase ainda maior na função econômica de geração de lucros. Como mencionado anteriormente, é característico da realidade brasileira não apenas manter o atraso, mas também promover mudanças substanciais sob uma configuração duplamente articulada: a persistência do arcaico no ensino pode servir para atender a certas dimensões contraditórias da reforma, ao mesmo tempo em que anula as pressões sociais provenientes dos setores subalternos da sociedade.

Por fim, e complementar a todas as outras, estava a função de controlar e anular essas pressões sociais. A Ditadura instaurou um verdadeiro “estado de terror” nas escolas e universidades, “armando” soldados civis contra tudo e todos aqueles que fossem contrários aos ideais da “Segurança Nacional”. Professores, funcionários e estudantes foram perseguidos, torturados e assassinados em nome do capital. E qualquer um que não se mostrasse pelo menos contrário aos “subversivos” seria considerado igualmente inimigo da nação. Suplementando o aparato repressivo, havia em todos os graus um ensino propagandístico dos feitos da “Revolução de 1964”, do *american way*, dos valores ocidentais cristãos, da identificação para com os EUA e da inexorabilidade do capitalismo.

Como consequência, a Ditadura logrou um oneroso legado educacional ao país. No início do processo de redemocratização, em 1985, cerca de um quarto da população com 15 anos ou mais no Brasil ainda era analfabeta, o que correspondia a aproximadamente 20 milhões de pessoas. Além disso, oito milhões de crianças em idade escolar, com até 14 anos, não haviam completado a escolaridade obrigatória ou sequer frequentavam a escola, o que representava cerca de 43% das 18,5 milhões de crianças no país. O principal motivo para a evasão escolar era a entrada precoce no mercado de trabalho, com 30% dos brasileiros entre 10 e 17 anos, em 1986, estava “apenas”. A maioria (estima-se 63%) dessas crianças operava mais de 40 horas por semana, sem carteira assinada e recebendo apenas cerca de 20% do salário mínimo por mês¹³. Não é surpreendente que o índice de evasão escolar tenha aumentado 24% entre 1979 e 1985.

¹³ Dados obtidos em Germano (1993) cruzados com estudo realizado em conjunto pelo IBGE e Unicef.

No mesmo ano de 1985, o Ministério da Educação (MEC) divulgou que apenas 27% dos prédios escolares estavam em condições satisfatórias para uso. Em 1984, 60% da População Economicamente Ativa (PEA) se enquadrava na categoria de pessoas que nunca estudaram ou que frequentaram a escola por, no máximo, quatro anos. A situação era especialmente grave no ensino secundário: em 1982, o número de instituições de ensino para esse nível representava apenas 4,3% do total de escolas do nível primário, sendo que cerca de 8 mil dessas escolas (40%) pertenciam à rede privada, o que correspondia a 50% do total de matrículas. Ainda em 1982, mais da metade dos jovens com idades entre 15 e 19 anos, aptos a cursar o ensino secundário, interromperam os estudos precocemente. Em 1985, 30,65% dos alunos nesse nível de ensino tinham mais de 19 anos, devido principalmente ao aumento da taxa de repetência no grau anterior, que havia crescido 34,2%.

Retornando a 1985, a distribuição regional do ensino secundário refletia a disparidade geográfica perpetuada durante a Ditadura: quase metade de todos os estudantes matriculados (49,6%) estavam concentrados na região Sudeste, seguido pelo Nordeste (23,3%), Sul (16,2%), Centro-Oeste (6,7%) e Norte (4,2%). Ainda, em 1987 o Brasil teve 224.809 graduados. Desses, 60% estavam na região Sudeste, 19% no Sul, e o restante era dividido entre Nordeste (14%), Norte (2%) e Centro-Oeste (5%). Essa mesma tendência também se aplicava à concentração de renda.

Tabela I: Nível de renda e acesso à escola no Brasil (distribuição dos estudantes por renda familiar, 1982)

Nível de renda:	População Geral	1ºGrau	2ºGrau	Superior
Menos de 1 salário-mínimo	30,8%	14,2%	2,7%	1,0%
1 a 2 salários-mínimos	27,8%	23,1%	8,9%	3,5%
2 a 5 salários-mínimos	26,5%	37,4%	33,9%	20,6%
5 a 10 salários-mínimos	9,0%	16,2%	30,3%	31,1%
Mais de 10 salários-mínimos	5,8%	7,7%	23,1%	46,8%

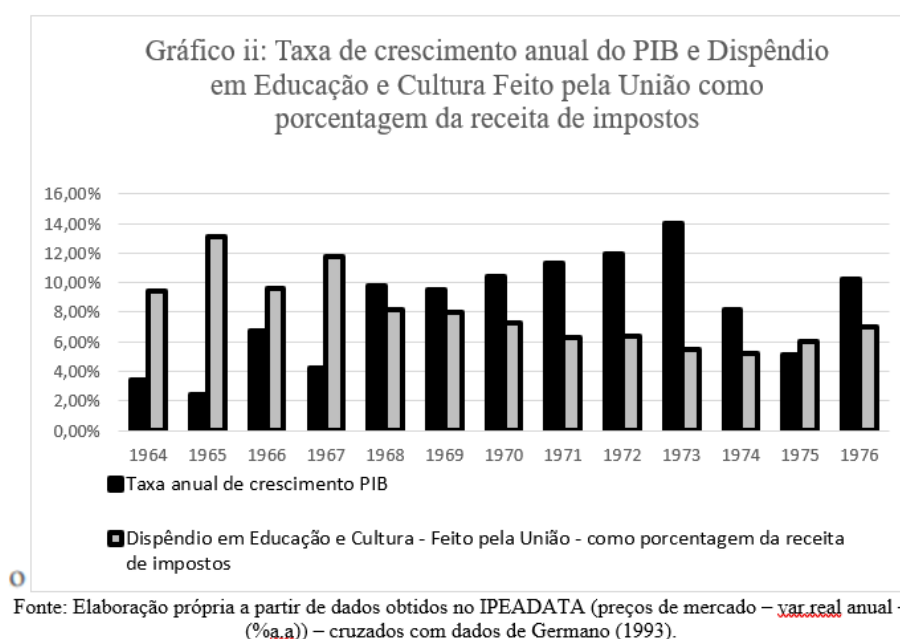
Fonte: Germano, 1993.

Dessa forma, os 14,8% da população que recebiam cinco ou mais salários-mínimos, em 1982, representavam mais da metade das matrículas no ensino secundário (53,4%) e no ensino superior (77,9%). Por outro lado, a grande maioria da

população brasileira, compreendendo aqueles que ganhavam até dois salários mínimos (58,6%), correspondia a apenas 11,8% das matrículas no ensino secundário e 4,5% no ensino superior.

Quanto a este último grau escolar, os números também revelam uma situação problemática. Em 1980, 77,3% das instituições eram privadas, enquanto apenas 6,3% eram administradas pelo governo federal. A desobrigação federal em financiar a educação também refletiu um aumento de 25% no número de instituições controladas exclusivamente pelos governos estaduais e municipais, chegando a representar 21% do total em 1985. Por fim, durante esse período, houve uma redução na quantidade total de instituições, de 882 em 1980 para 859 em 1985.

Em suma, armado em favor da acumulação de capital, o Estado autocrático burguês direcionou o principal de seus esforços e recursos para garantir não só a aceleração da valorização como a execução dessa contrarrevolução preventiva que tentamos destacar, trazendo profundas consequências para nosso sistema educacional.



Considerações Finais:

Durante o trabalho esperamos ter demonstrado como o modo de articulação da economia brasileira implica em uma racionalidade burguesa específica, que procura na manutenção e no aprofundamento do subdesenvolvimento e da dependência externa a sua sobrevivência. Uma solidariedade de classe em que desenvolvimento capitalista e

exclusão social caminham juntos, antagônicos à democratização da sociedade. Conquanto democratização da sociedade está diretamente relacionada a democratização no acesso ao ensino, a educação escolar assume na particularidade um caráter especial: ela é instrumentalizada em direção ao recrudescimento da dupla articulação e à *modernização* conservadora. Quando, portanto, as pressões emanadas da irradiação do capitalismo monopolista para o Brasil, sob os desígnios do imperialismo total, passaram a ameaçar a continuidade da estrutura político-econômica que é a garantia do excedente compatível com a supervivência dessa burguesia, armou-se uma contrarrevolução preventiva a expurgar tudo que pudesse questionar tal estrutura. Contrarrevolução que terá no sistema educacional uma de suas principais armas, utilizando-o para: cooptação, controle e opressão das forças populares; dinamizar a privatização do sistema de ensino; fomentar a acumulação privada; e garantir os lucros aos capitais externos investidos no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAPIRACA, J.O. **A USAID e a educação brasileira; um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos avançados em educação, 1979.

BRASIL. Leis, decretos etc. "**Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969**". In: SANFELICE, J. L. Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

BRASIL. Leis, decretos etc. "**Constituição da República, 1967**". Em: Themístocles Brandão Cavalcanti, Luiz Navarro de Brito, Aliomar Baleeiro. Coleção Constituições brasileiras.v.6, 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 206 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979)**. Brasília, MEC, 1975,62 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985)**. Brasília, MEC, 1980, 50 p.

BRASIL. Leis, decretos etc. "**Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**". Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus". Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, 123:129, 1971.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior - EAPES**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1969.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Reforma Universitária. relatório do Grupo de Trabalho**. [S.l.]: [s.n.], sd.

BRASIL, Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. **Comissão de Aliança Para o Progresso**. [S.l.]: [s.n.], 1966.

- CAMPOS, F. **A Arte da conquista: o capital internacional no desenvolvimento capitalista brasileiro (1951-1992)**. Campinas, SP: Tese de doutorado defendida no Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- CUNHA, L.A. **A universidade reformada: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DAVIDOFF, P. **Endividamento externo e Transferência de Recursos Reais ao exterior: os Setores Público e Privado na Crise dos Anos Oitenta**. Campinas: UNICAMP, 1993.
- DREIFUSS, R.A. **1964: A conquista do Estado; Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FERNANDES, F. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FERNANDES, F. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- FERNANDES, F. **Que tipo de república?** São Paulo: Brasiliense, 1986a.
- FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Contracorrente, 2020.
- FILHO, A.D.L.; GENNARI, A.M.; CAMPOS, F.A. Revolução e contrarrevolução na vanguarda capitalista da barbárie. **Revista Fim do Mundo**, Marília, SP, mai/ago 2021. 21-75.
- FURTADO, C. **Pequena Introdução ao desenvolvimento**. São Paulo: Nacional, 1980.
- FURTADO, C. **A nova dependência: dívida externa e monetarismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FURTADO, Celso. **Brasil: a construção interrompida**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GERMANO, J.W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.
- IANNI, O. **A Ditadura do Grande Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, v. 1, 2013.
- MINTO, L. **A educação da "miséria": particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. Campinas, SP: Tese de Doutorado apresentada à CPG da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- NEVES, L.M.W. **O Estado e a privatização no ensino - mecanismo de sustentação da empresa privada de ensino**. Campinas: Educação e Sociedade, v. 15, ago. 1983. 66-74 p.
- OFFE, C. **Sistema educacional, sistema ocupacional e políticas de educação; contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional**. São Paulo: Em Revista Educação e Sociedade (35): 9-59, abr. 1990.
- PRADO JR, . **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ROMANELLI, O.D.O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAMPAIO, P. **Entre a Nação e a Barbárie**. Campinas: Unicamp, 1997.

SAVIANI, D. **O legado Educacional do Regime Militar**. 76. ed. Campinas: Caderno Cedes, v. 28, 2008. 291-312 p.

SCHULTZ, T.W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

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

SMITH, A. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Nova Cultural, v. 1, 1988.

SMITH, A. **Teoria dos Sentimentos Morais**. 2. ed. São Paulo: Martinsfontes, 2015.

XAVIER, M.E.S.P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.