

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA SOCIAL**

**A LEGISLAÇÃO DE EDUCAÇÃO NO
BRASIL DURANTE A DITADURA MILITAR
(1964-1985): UM ESPAÇO DE DISPUTAS**

Alexandre Tavares do Nascimento Lira

Tese apresentada como requisito
para obtenção do título de Doutor
em História Social pela
Universidade Federal Fluminense
(UFF)
Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos
Soares

Niterói, março de 2010.

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá – BCG/UFF:

L768 Lira, Alexandre Tavares do Nascimento.

A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas / Alexandre Tavares do Nascimento Lira. – 2010.
Orientador: Luiz Carlos Soares.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

Bibliografia: f. 364-367.

1. Brasil – Ditadura Militar, 1964-1979. 2. Educação - Legislação. 3. Política e educação - Brasil. I. Soares, Luiz Carlos. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD 981.063

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Luís Carlos Soares (UFF)

Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos (UFF)

Prof. Dr. José Rodrigues (UFF)

Prof. Dr.^a Lená Medeiros de Menezes (UERJ)

Prof. Dr.^a Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes (UERJ)

*Este trabalho é dedicado a todos aqueles
que lutaram contra a ditadura.*

Agradecimentos

Agradeço a todos que me auxiliaram neste trabalho, principalmente aos mestres que sempre estiveram comigo nesta longa caminhada. Ao Prof. Dr. Luís Carlos Soares, orientador da tese, sempre disponível e pronto para ajudar, minha eterna gratidão. Agradeço especialmente a Prof.^a Dr.^a Sônia Regina de Mendonça, pelas orientações precisas para organização do projeto que resultou neste trabalho. A contribuição desta historiadora para a pesquisa crítica contemporânea é imensurável e sem dúvida este trabalho parte de caminhos abertos.

A contribuição valiosa de um grupo de interlocutores de alto nível foi decisiva na resolução das questões suscitadas pelas evidências. Os professores que participaram do Exame de Qualificação contribuíram decisivamente, fornecendo indicações preciosas para as investigações sobre as fontes: o Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos do Departamento de História e o Prof. Dr. José Rodrigues, da Faculdade de Educação da UFF. Espero ter conseguido contemplar todo o conjunto de sugestões.

Do Departamento de História da UFF partiram contribuições que me acompanharam, desde as primeiras reflexões. As sugestões do Prof. Dr. Geraldo Beauclair de Oliveira, mais uma vez, permitiram compreender a função e o papel dos intelectuais através de aspectos biográficos. O Professor é um exemplo de grande historiador. A sua gentileza e generosidade são exemplos para o exercício do magistério e para toda a vida.

A idéia de estabelecer um trabalho que investigasse a História da educação brasileira através da sua legislação e das suas implicações com o Estado e o poder foi resultado de longos debates com Prof. Dr. Théo Lobarinhas Piñero. As sugestões teóricas da Prof.^a Dr.^a Virgínia Maria Fontes se fizeram presentes na direção da pesquisa das fontes primárias.

Agradeço imensamente à Prof. Dr.^a Lená Medeiros de Menezes, do Departamento de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e à Prof. Dr.^a Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por todas as sugestões de análise sobre a História da educação brasileira durante a ditadura militar.

A Prof.^a Renata Azevedo Lima contribuiu em várias etapas deste trabalho e seu apoio foi alicerce para a construção das colunas.

Este trabalho é uma contribuição para a luta em defesa da escola pública, assim, agradeço especialmente a todos que dedicam as suas vidas a esta causa.

Resumo

O objetivo desta tese é discutir a legislação da educação brasileira durante a ditadura militar (1964–1985). Esta legislação constituiu-se no resultado das lutas políticas de um período crítico na História do Brasil. Os acordos MEC-USAID, as leis e políticas da ditadura atingiram todos os níveis de ensino. A política do Estado para a educação foi expressão de uma trajetória de embates através da participação de agências internacionais, das instituições da sociedade civil e de movimentos de educadores e estudantes. Assim, se fez necessário avaliar a atuação dos empresários na articulação dos interesses capitalistas tanto no âmbito das agências estatais, quanto na sociedade civil. Em contraponto, professores e estudantes procuraram empreender uma firme resistência através da organização de movimentos autônomos e combativos, que denunciaram esta política social e foram decisivos para a luta contra a ditadura militar no Brasil.

Abstract

The object of this thesis is to debate the legislation of the Brazilian education during of military dictatorship (1964–1985). This legislation was the result of political struggle on a critical period in History of Brazil. The MEC-USAID agreements, the acts and dictatorship politic reach all the education level. The State politic for education was expression collision trajectory through participation of international agencies, institutions of civil society, teacher movements and student movements. Thus, was necessary to value the actuations of managers on articulation of capitalist benefit in state agencies as much as civil society. Against, teachers and students started a robust resistance though organization of autonomic and combative movements, divulging that social politic and being crucial in the combat contrary to military dictatorship in Brazil.

Índice

Introdução.....	11
1. Estado e sociedade no Brasil durante a ditadura militar.....	23
1.1 O fim do período democrático.....	23
1.2 A ditadura militar.....	33
1.3 O milagre brasileiro.....	39
1.4 A abertura.....	55
2. A política educacional da ditadura.....	62
2.1. Governo Castelo Branco.....	62
2.2. Governo Costa e Silva.....	67
2.3. Governo Médici.....	75
2.4. Governo Geisel.....	81
2.5. Governo Figueiredo.....	86
3. Capitalismo e educação.....	93
3.1. As classes dominantes e a educação.....	93
3.2. As escolas particulares.....	103
4. Os estudantes na luta contra a implantação da ditadura militar (1964-1968).....	123
4.1. Os estudantes contra a repressão.....	123
4.2. A luta contra a política de Reforma Universitária da ditadura.....	139
5. A juventude na resistência. (1968-1985).....	156
5.1. O fechamento do regime.....	156
5.2. A luta pela redemocratização.....	174
6. Os professores e a ditadura.....	181
6.1. A repressão e o arrocho salarial.....	181
6.2. Na luta pela democracia e pela qualidade de vida.....	199

7. Fontes constitutivas da legislação.....	210
7.1. O Plano Trienal.....	210
7.2. Os acordos MEC/USAID.....	211
7.3. O tecnicismo.....	221
7.4. A Educação na Constituição de 1967.....	224
7.5. O Conselho Federal de Educação.....	231
8. A Reforma Universitária.....	245
8.1. Os consultores norte-americanos.....	245
8.2. As bases da Reforma Universitária.....	249
8.3. O Relatório Meira Mattos.....	251
8.4. O Relatório do GT da Reforma Universitária.....	253
8.5. O Debate parlamentar sobre a Reforma Universitária.....	259
8.6. A Lei n.º 5540/1968	261
8.7. A legislação complementar.....	272
9. A legislação de Ensino de 1.º e 2.º graus.....	276
9.1. O debate acerca das diretrizes para o ensino de 1.º e 2º graus.....	276
9.2. A Lei n.º 5692/1971.....	279
9.3. A legislação complementar.....	297
10. Conseqüências da política educacional da ditadura.....	306
10.1. A sociedade e a educação durante a ditadura militar.....	306
10.2 Privatização e oligopolização.....	315
10.3 Crise geral da educação.....	328
11. Anexos.....	341
12. Fontes e Bibliografia.....	359

Introdução

O objetivo deste trabalho é investigar a legislação e os princípios fundamentais que nortearam a educação brasileira, em seus vários ramos e níveis de ensino, na época da ditadura militar. Neste contexto, a política estatal para a educação é resultado de uma trajetória de embates, da participação de agências internacionais, instituições religiosas, sindicatos, associações, movimentos de educadores e estudantes, entre outros setores da sociedade civil que se apresentam na arena de debates com suas propostas para a educação.

A ditadura inaugurada com o golpe militar produziu muitos eventos em matéria de educação. Um dos seus primeiros feitos foi reprimir todo um intenso debate acerca da importância da escola pública. Os princípios defendidos pela Campanha em Defesa da Escola Pública, onde se destacaram Florestan Fernandes e Roque Spencer, o pensamento pedagógico escolanovista representado por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, entre outros, e educadores que praticavam a educação e alfabetização popular como o movimento *Pé no Chão* e a pedagogia libertadora de Paulo Freire foram violentamente perseguidos por uma onda de repressão às liberdades de expressão, reunião, imprensa e consciência. Os eventos foram marcantes, indo desde a ênfase tecnicista nos currículos, a fusão da História e Geografia nos Estudos Sociais, a prisão e tortura de estudantes e professores, a expansão das escolas particulares, etc.

A relevância acadêmica está na urgência de uma discussão profunda sobre as heranças da ditadura militar no país. Além de vários acontecimentos no vastíssimo campo da sociedade civil, a ditadura ofereceu uma legislação de amplo alcance para a educação brasileira, sob a Lei n.º 5692/1971 e a Reforma Universitária. Em larga medida, os fundamentos jurídicos desta legislação ainda se mantêm como princípio atuante da realidade da educação brasileira.

A legislação constitui o resultado de um processo histórico, que deve ser analisado nas suas particularidades, o que nos obriga a fazer uma história que entenda a legislação como resultado de um processo de lutas iniciadas na sociedade civil, que perpassa o Estado em toda a sua extensão.

Esta investigação procura dar uma contribuição para a História Social no âmbito das práticas e das idéias políticas sobre a educação a partir de uma interpretação crítica da legislação social. Deve-se construir uma história da educação a partir da análise da luta política, considerando o Estado e as características do processo de reprodução das relações de produção.

O Estado apresenta-se como representante do interesse geral, contudo oculta os interesses econômicos divergentes, bem como seu caráter de classe, através da atuação organizada de um conjunto de aparelhos. Estes aparelhos correspondem a funções de hegemonia e fazem parte de dois grandes planos superestruturais, que se identificam, e se desenvolvem a par de uma regulamentação introduzida e mantida por caminhos legislativos e coercitivos. A sociedade civil organizada num conjunto de organismos e aparelhos “privados” e a sociedade política ou Estado.

Antonio Gramsci observou que os organismos “privados” e da “sociedade política” ou Estado, atuam na hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade. A organização do domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico atua na direção da coerção e da construção do consentimento dos trabalhadores à dominação e ordem capitalista. Neste quadro a sociedade civil é um espaço de disputas e de da luta pela hegemonia social, a partir da construção de um “(...) consenso ‘espontâneo’ das massas à orientação impressa pelo grupo dominante. O consenso nasce do prestígio, que o grupo dominante mantém por causa da sua função e posição no mundo da produção.”¹

A política é ação permanente que origina organizações que estabelecem seu vínculo orgânico com a vida econômica. Isto ocorre através de um conjunto de operações estatais que se reorganizam em relação a seu papel econômico, modificando o conjunto do espaço político, recobrando o sentido da dominância, no seio do Estado, de suas funções econômicas. Entretanto o poder de Estado não se limita à base econômica. As suas operações cobrem toda uma gama de normalização disciplinar, estruturação espacial e temporal, estabelecimento de novos processos de individualização capitalista, elaboração de discursos estratégicos, assim como estão relacionados a todo o campo de organização da cultura. O Estado atua efetivamente na organização de uma gama de aparelhos que atuam

¹ GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968, p.11.

na reprodução das relações de produção e na construção do consenso das classes trabalhadoras à ordem dominante.

Na realidade do Estado deve ser concebido como ‘educador’, desde que tende a criar um novo tipo ou nível de civilização. Em virtude do fato de que se atua essencialmente sobre as forças econômicas, reorganiza-se e desenvolve-se o aparelho de produção econômica, inova-se a estrutura, não se deve concluir que os elementos de superestrutura devem ser abandonados a si mesmos, ao seu desenvolvimento espontâneo (...).²

O Estado é a condensação material específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe que, todavia, tem uma opacidade própria frente às classes e a suas lutas. A política estatal em favor do bloco no poder deve ser considerada como resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado, instituição constituída e dividida lado a lado pelas contradições de classe. O poder do Estado atua diretamente na luta de classes e na reprodução das classes sociais.

A obra de Nicos Poulantzas demonstra a atuação decisiva do Estado como organizador das classes dominantes na luta contra as classes trabalhadoras. O Estado age no processo de acumulação do capital, que é articulado no conjunto da política estatal através de uma política econômica contraditória em si.

Toda medida econômica do Estado tem, portanto um conteúdo político, não apenas no sentido de uma necessária adaptação à estratégia política da fração hegemônica. Não apenas as funções político-ideológicas do Estado são doravante subordinadas a seu papel econômico, como também as funções econômicas estão doravante diretamente encarregadas da reprodução da ideologia dominante pelo tecnocratismo, pela imagem do Estado garantia do crescimento ou do bem-estar, em suma, a ideologia do Estado-Providência. De tal maneira que as contradições internas do atual Estado não se localizam unicamente entre suas ações econômicas e suas operações ideológicas, mas igualmente no seio de suas ações econômicas; especialmente entre aquelas mais diretamente ligadas às necessidades da acumulação monopolista e as que visam pela realização de compromissos instáveis, a organização do consentimento das classes dominadas.

3

² GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel e a política do Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1988, p. 97.

³ POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1990, p. 194.

A sociedade civil é o lugar de exercício da função hegemônica, e aí se trava a luta entre as classes dominantes e classes trabalhadoras. A escola, por sua vez se configura como uma instituição estratégica da sociedade, pois tem um papel dominante na difusão da ideologia e na constituição de um senso comum, indispensável para assegurar a coesão do bloco histórico. Entretanto, a escola tem sido um espaço de difusão de contra-ideologias contrárias a esta coesão e à dominação de classes.

O objetivo de consagrar uma legislação de âmbito nacional que regulamentasse o ensino expressou a intenção de perpetuar uma escola para formar elementos dirigentes e outra para os subordinados, uma escola segundo critério de classe, com a disponibilidade de recursos conduzindo a realidades diferenciadas na escola pública e na escola particular, a partir do financiamento estatal para a educação privada, entre outros privilégios conquistados através da atividade de um poderoso “lobby” de empresários do ensino e de escolas confessionais junto ao poder público. Contudo, a própria produção do aparato legal e a ação política sobre educação são resultados de uma situação conflituosa e de um intenso debate político na sociedade.

O direito é resultado de um processo contraditório que estabelece interações específicas com as relações de produção no conjunto do ciclo de reprodução ampliada do capital. Assim, a legislação não constitui o ponto de partida para a pesquisa, é resultado de um processo histórico, pois o direito deriva da relação social e a norma é um momento lógico e historicamente derivado da relação jurídica, e não o inverso. Desta forma, o direito exprime a tentativa de cristalizar os conflitos sociais legitimando práticas já existentes.

As reivindicações resultantes dos interesses comuns de uma classe só podem ser realizadas quando esta classe conquiste o poder político e suas reivindicações em um programa, sob a forma de reivindicações jurídicas. Mas as reivindicações de cada classe mudam no decorrer das transformações sociais e políticas, são diferentes em cada país, de acordo com as particularidades e o nível de desenvolvimento social. Daí decorre também o fato de as reivindicações jurídicas de cada partido singular, apesar de concordarem quanto à finalidade, não serem completamente iguais em todas as épocas e entre todos os povos. Constituem elemento variável e são revistas de tempos em tempos, (...). Para essas revisões, são as relações reais que devem ser levadas em conta, (...).⁴

⁴ ENGELS, Friedrich e KAUTSKY, Karl. *O socialismo jurídico*. São Paulo: Ensaio, 1991, p.51.

Quando trabalhou como colaborador na *Gazeta Renana*, veículo da imprensa liberal em Colônia, Karl Marx se defrontou com problemas políticos e sociais que viriam a influenciar a sua própria trajetória intelectual. A observação dos fatos viria a permitir uma clara percepção das características próprias do Estado capitalista e das instituições jurídicas, que se afastava das noções tradicionais do Estado como expressão da vontade geral. Durante a época de trabalho jornalístico, o filósofo viu-se na obrigação de analisar o processo, “movido pelo Estado, contra o roubo de madeira feito pelos camponeses: estes continuavam a colher lenha das florestas, como lhes assegurava o direito consuetudinário, embora tais florestas estivessem agora subordinadas a outro regime de propriedade.”⁵

Através do trabalho sobre a “Lei Negra” o historiador Edward P. Thompson deu a sua contribuição para os estudos históricos sobre legislação. Os problemas correlatos às novas leis de propriedade que vinham se afirmando no século XVIII e XIX, no que se refere aos conflitos do uso das florestas e terras comunais se generalizaram pela Europa. Na Inglaterra, a Lei Negra foi expressão da ascensão da oligarquia Whig, que criou novas leis e distorceu antigas formas legais, a fim de legitimar sua propriedade e *status* próprio. Esta oligarquia empregou a lei e a pena capital, de forma instrumental e no campo ideológico, através da utilização de uma estrutura de administração das florestas, distribuição de sinecuras, cargos e salários a guardas e uma rede de gratificações e bonificações aos agentes mais destacados na defesa dos expedientes de apropriação das florestas e do seu uso pela fidalguia.

Os problemas resultantes das relações de propriedade incidem diretamente sobre as classes sociais e a luta de classes. Sobre esta questão, Thompson observou que:

O que muitas vezes estava em questão não era a propriedade defendida pela lei contra a não-propriedade: para o proprietário de terras, o fechamento das terras comunais; para o trabalhador rural, os direitos comunais; para os funcionários das florestas, ‘terrenos preservados’ para os cervos; para os habitantes da floresta, o direito de apanhar torrões de grama. Enquanto foi possível, os dominados – se conseguissem dinheiro e advogados – realmente lutariam pelos seus direitos por meios legais; ocasionalmente, os foreiros, baseando-se nos precedentes da legislação do século XVI, podiam realmente ganhar uma causa. Quando não foi mais possível continuar a luta através da lei, os homens ainda continuariam a ter

⁵ MARX, Karl. Vida e obra. In: *Os pensadores*. São Paulo, Editora Abril, 1978, p. XI.

um senso de transgressão legal; os proprietários tinham obtido seu poder por meios legítimos.⁶

Neste sentido, a estrutura jurídica reproduziu a apropriação desigual dos recursos naturais – como a madeira, turfa, caça e pesca – através da desigualdade no acesso aos serviços judiciais e acesso aos advogados para recorrer contra um fato previsto numa lei que reconhecia a desigualdade e era a sua guardiã. A lei esteve presente no processo de reprodução das relações de produção, âmbito que foi atravessado pelas lutas de classe, deste modo, a lei e o direito se constituíram como arena do conflito social.

Sobre a “Lei Negra” podemos observar que:

(...) a lei estava profundamente imbricada na própria base das relações de produção, que teriam sido inoperantes sem ela. E, em segundo lugar, essa lei, como definição ou regras (de execução imperfeita através das formas legais institucionais), era endossada por normas alternativas, o que é evidente, era um espaço não de consenso, mas de conflito.⁷

A lei do século XVIII ia além e por cima de suas maleáveis funções instrumentais, ela existiu por direito próprio, enquanto ideologia que legitimava o poder de classe, constituindo um aparato central nas funções de hegemonia social. Neste sentido a hegemonia da aristocracia do século XVIII “expressava-se não pela força militar, nem pelas mistificações de um clero ou da imprensa, nem mesmo pela coerção econômica, mas, sobretudo pelos rituais de profunda meditação dos Juizes de Paz, pelas Sessões Trimestrais, pela pompa das Sessões Judiciais e pelo teatro de Tyburn.”⁸

Neste quadro a lei pode ser vista instrumentalmente como mediação e reforço das relações de classe existentes e, ideologicamente, como sua legitimadora. Deve-se destacar, entretanto que o domínio da lei é regido por determinações específicas, na medida em que as relações de classe são expressas, através das formas da lei. Deste modo a lei, como outras instituições que podem ser vistas como mediação das relações de classe existentes, tem suas características próprias, sua própria história e lógica de desenvolvimento.

O domínio da lei é dotado de certa autonomia dos conflitos e a sua aparente imparcialidade e sentido de justiça contribui para a legitimidade de toda a ordem e a garantia da hegemonia das classes dominantes. Assim, a condição essencial para a eficácia

⁶ THOMPSON, Edward P. *Senhores e Caçadores, A origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1991, p.351.

⁷ Ibidem, p.352.

⁸ Ibidem, p.353.

da lei, em sua função ideológica, é a de que mostre uma independência frente a manipulações flagrantes e tenha uma aparência de imparcialidade.

Neste sentido o direito constituiu um elemento fundamental para consolidação da ideologia liberal e de suas práticas, pois a lei abriu espaço “para sanções econômicas e a ideologia do mercado livre e do liberalismo político no século XIX. Para qualquer lado que nos voltemos, a retórica da Inglaterra do século XVIII está saturada da noção de lei.”⁹

A lei se constituiu como um instrumento de poder de classe e como uma arena de conflito. Ao longo das lutas a lei se alterou, herdada pela fidalguia do século dezoito a lei foi alterada de acordo com a aplicação de toda a sua força e da multiplicação do poder do Estado, isto é, o meio que as classes dominantes escolheram para a sua autodefesa.

As lutas de classe perpassavam o direito, o atravessavam e deixavam a marca do conflito na própria constituição e aplicação da norma,

A lei, em suas formas e tradições, acarretava princípios de igualdade e universalidade, que teriam de se estender forçosamente a todos os tipos e graus de homens. E porque isso era tão necessário, a ideologia pode transformar a necessidade em virtude. O que fora projetado por indivíduos de posses como uma defesa contra o poder arbitrário, poderia ser empregado como uma apologia da propriedade frente aos despossuídos.¹⁰

Assim, a lei intermediou relações de classe existentes para proveito dos dominantes e progressivamente tornou-se um instrumento utilizado por estes setores para impor definições de propriedade para proveito próprio, como no caso da extinção legal dos direitos de uso agrários e da ampliação das terras comunais, mas por outro lado, a lei regulou essas relações de classe através de formas legais ocasionais restrições às ações dos dominantes.

As classes dominantes estavam limitadas por suas próprias regras jurídicas contra o exercício da força direta e sem mediações como também acreditavam nestas regras, e na sua ideologia, garantindo que em certos domínios a própria lei fosse um campo onde conflitos se travavam. A lei, as regras e categorias jurídicas atuavam em todos os níveis da sociedade, efetuando definições verticais e horizontais dos direitos e status contribuindo para a formação do senso de identidade.

⁹ Idem.

¹⁰ Idem p. 355.

Thompson considerou que a Lei Negra foi uma lei má, formulada por maus legisladores e seus potenciais efeitos danosos foram ampliados pelas interpretações de maus juízes.

Em termos de justiça não se pode oferecer nenhuma defesa de coisa alguma na história da Lei Negra. Mas este estudo não prova que toda lei, enquanto tal é má. Mesmo esta lei forçou os dominantes a agir apenas por vias permitidas pelas suas formas jurídicas; tiveram dificuldades com estas formas (...).¹¹

As suas reflexões se aplicam à Inglaterra no século XVIII, entretanto a constituição da estrutura estatal em casos particulares pode guardar alguns traços comuns, na medida em que o direito tem sido atravessado por lutas de classe. A lei é resultado de um conflito que está fundado nas relações de produção.

Deve-se assinalar ainda que o Estado capitalista existente não é uma criação das classes dominantes manobrado à sua vontade. A ação do Estado na organização das classes dominantes na sua luta frente às classes trabalhadoras correspondem às posições que as classes dominantes conseguem conquistar na luta frente às classes dominadas na sociedade civil e no próprio Estado.

Devemos considerar aqui as próprias relações de produção além de sua face estritamente econômica, da apropriação real dos meios de produção e apropriação da mais-valia, mas também a sua justificação, legitimação, e garantia jurídica da propriedade, assim como das suas funções coercitivas e construtoras do consentimento à ordem econômica e social capitalista. Neste campo o direito e a lei ocupam uma posição singular. Em linhas gerais, o direito nas formações sociais capitalistas tem uma natureza ideológica, das representações jurídicas acerca da realidade social, ao mesmo tempo em que se constitui em elemento essencial para a reprodução das relações de produção.

O direito é um fato jurídico, mas ocupa um lugar específico no sistema social, pois também é um fato econômico, político e ideológico. O direito é atravessado pelas lutas de classe na sua própria constituição, interpretação e exercício. O próprio vigor da norma, do seu nascimento até a sua substituição, se relaciona à dinâmica do conflito social.

A lei está articulada às relações de produção, que dependem dela para o seu próprio funcionamento. A lei assume o caráter ideológico legitimando o poder de classe, constituindo um aparato central nas funções de hegemonia social como instrumento de

¹¹ Ibidem, p. 359.

mediação e reforço das relações de classe existentes. Assim como na Inglaterra do século XVIII, o ambiente educacional no Brasil da ditadura estava saturado da noção de lei.

Quando inserimos o debate acerca das instituições jurídicas no âmbito da história social, devemos considerar que a construção de direitos perpassa a própria formação das classes sociais, assumindo características culturais peculiares, relativas às suas lutas em diferentes momentos históricos.

Ao realizarmos a investigação acerca da legislação de educação, estamos no centro do processo de formação da classe trabalhadora e das classes dominantes, isto é, ao núcleo do processo de reprodução ampliada das relações de produção. Deste modo, o objetivo desta pesquisa é compreender as determinações fundamentais da constituição das classes e de suas frações dentro das lutas de classes na realidade social brasileira contemporânea.

Através da pesquisa, devem ser descobertas relações gerais e particulares que são constituintes e determinantes deste processo. Deve-se ir além das generalizações e abstrações que foram elaboradas pelos juristas, analisando estas categorias e pondo em evidência os seus significados, decompondo esta realidade em sua totalidade de determinações e de relações. O direito deriva da relação e não da norma, esta por sua vez é um momento lógico e historicamente derivado da relação jurídica, e não o inverso. Não é da norma, ou da lei que nasce o direito, mas da relação social. O seu terreno de origem é o campo da sociedade civil, as relações entre sujeitos colocados em situação de igualdade formal.

As instâncias jurídicas e políticas estão relacionadas pela estrutura de trabalho e atuam sobre esta. A separação entre o produtor e meios de produção origina a autonomia específica do político e do econômico determinando a instauração dos agentes como sujeitos jurídicos, porque imprime ao processo de trabalho uma estrutura determinada. A posição de interdependência dos proprietários privados inscreve uma relação de apropriação real, a qual recobre a separação entre ‘produtores’ e meios de produção. Trata-se de uma estrutura objetiva do processo de trabalho, que determina a relação de propriedade da combinação econômica e a instauração dos agentes na qualidade de sujeitos na superestrutura. Os agentes devem ser apreciados como agentes-produtores, mantendo relações determinadas com os meios de trabalho e não como sujeitos-indivíduos.

Neste sentido, a legislação não constitui o ponto de partida para a pesquisa, mas o marco de chegada, na medida em que é o resultado de um processo histórico, que deve ser analisado nas suas particularidades e suas relações. Portanto, devem ser descobertas as relações gerais e particulares constituintes, assim o, “universalismo da forma jurídica não deve impedir-nos de investigar as relações que constituem o seu fundamento real”.¹²

Neste caso não é suficiente desmascarar a ideologia política, baseada na defesa dos direitos do cidadão e dos princípios constitucionais. Os princípios formais não são apenas um meio de dissimulação, devendo-se observar sua verdadeira significação e entender a dimensão de um princípio atuante. A pesquisa não deve se basear nas generalizações e as abstrações elaboradas pelos juristas burgueses, “partindo das necessidades do seu tempo e de sua classe, mas analisar estas categorias abstratas e por em evidência a sua verdadeira significação, por outras palavras, descobrir o condicionamento histórico da forma jurídica”.

13

Este trabalho procura identificar as determinações políticas fundamentais da legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar e considerar suas principais conseqüências para a organização da educação na atualidade. Desta forma, o tema será discutido tendo em vista os traços mais gerais da sociedade brasileira na ditadura militar, assim como o debate social em torno da educação, o aparato legislativo e os efeitos mais imediatos das leis na atividade educacional ainda na época da ditadura militar como base para a compreensão dos traços mais marcantes da educação e da sociedade brasileira na atualidade.

As fontes como artigos, pronunciamentos, entrevistas de agentes envolvidos no processo, o debate parlamentar, manifestos, anais de congressos e seminários e a grande imprensa foram necessários para a investigação do debate político e educacional no Estado e na sociedade civil, colocando em evidência os agentes e os acontecimentos permitindo a compreensão sobre a política social da ditadura militar e de suas heranças.

O primeiro capítulo trata das questões relacionadas ao Estado e a sociedade sob a ditadura militar. Nesse sentido, as raízes da ditadura devem ser encontradas no debate político que marcou o fim do período democrático. Este capítulo busca compreender a

¹² PASUKANIS, Evgeni. *A teoria geral do direito e o marxismo*. Coimbra, Centelha, 1977, p. 58.

¹³ Ibidem, p. 63.

economia e a sociedade no Brasil, a partir das tendências políticas em evidência e o impacto das políticas encetadas pelos governos militares. O milagre brasileiro e sua crise foram avaliados, pois estavam relacionados imediatamente com as políticas públicas e as consequências que foram sentidas pelo conjunto da classe trabalhadora em geral e os professores em particular. Neste sentido, foi necessário estabelecer um balanço sobre a luta contra a ditadura e o processo de abertura.

O segundo capítulo trata da política educacional dos governos militares. Para configurar este panorama devemos considerar as políticas de cada governo militar, a atividade ministerial e as leis que foram editadas em cada período. Este capítulo foi desenvolvido através da contribuição da produção de educadores e cientistas sociais sobre a educação na ditadura militar. Com o objetivo de obter uma visão de conjunto da atividade ministerial foram considerados os dados biográficos dos ministros militares, as políticas desfechadas pelo governo e a atividade legislativa do período.

A análise do debate educacional na sociedade civil é desenvolvida no terceiro e quarto capítulos. O terceiro capítulo procura compreender as relações entre o capitalismo e a educação colocando em evidência as idéias defendidas pela burguesia industrial, pela Escola Superior de Guerra (ESG) e pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Este capítulo procurou elucidar a articulação dos donos de estabelecimentos privados de ensino, os interesses confessionais e as propostas dos empresários para o ensino. As fontes analisadas para este trabalho foram declarações de empresários eminentes, a grande imprensa e documentos como as atas de reuniões, como as da diretoria do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Rio de Janeiro.

O quarto capítulo aborda a luta estudantes contra a ditadura militar, o combate do movimento estudantil contra a repressão e a luta dos estudantes contra a política de Reforma Universitária da ditadura. O quinto capítulo discute a resistência da juventude durante o fechamento do regime e a luta pela redemocratização no Brasil.

O sexto capítulo avaliou a realidade da repressão política e o processo de compressão salarial sofrida pelos professores durante a ditadura militar. Deste modo, devemos avaliar as posições políticas dos professores contra a política social e educacional da ditadura, na luta pela democracia e pela qualidade de vida que constituiu um exemplo fundamental para outras categorias de trabalhadores, como metalúrgicos e ferroviários.

O sétimo capítulo investiga as fontes constitutivas das principais leis de ensino. Este capítulo trata das metas do Plano Trienal, os acordos MEC/USAID, as influências do tecnicismo na educação brasileira, a educação na Constituição de 1967 e a composição do Conselho Federal de Educação durante o período de fechamento da ditadura. Estes elementos contribuíram para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases, a Reforma Universitária, as leis acerca do ensino supletivo e suas respectivas leis complementares.

O oitavo capítulo aborda as bases da Reforma Universitária, a atuação dos consultores norte-americanos no núcleo de formulação da política educacional, o Relatório Meira Mattos, o Relatório do GT da Reforma Universitária e o debate parlamentar sobre a Reforma Universitária que ocorreu no legislativo. Este capítulo também procura analisar os princípios fundamentais da Lei n.º 5540 de 28 de novembro de 1968 e a sua legislação complementar. Este capítulo tem como objetivo a realizar uma avaliação dos princípios atuantes da lei com o objetivo de compreender as consequências das políticas educacionais da ditadura militar.

O nono capítulo trata da legislação de 1.º e 2.º graus, tendo como intuito a análise a da Lei n.º 5692/1971 e a sua legislação complementar através dos pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, com o objetivo de avaliar as mudanças na regulamentação das questões do ensino de nível médio ao longo da ditadura militar.

O décimo capítulo se baseou numa avaliação das consequências das políticas educacionais da ditadura militar, através de um balanço crítico da bibliografia e das fontes, avaliando o processo de políticas públicas caracterizadas pela contenção da democratização da escola pública e de expansão do ensino privado dentro de um quadro de repressão política sobre a educação. Este capítulo procura fazer algumas considerações sobre as consequências sociais das políticas encetadas e os resultados da legislação de educação produzida durante a ditadura militar.

Capítulo 1

Estado e a sociedade no Brasil durante a ditadura militar

1.1. O fim do período democrático

É necessário considerar as transformações históricas e acontecimentos políticos, econômicos e sociais para obtenção de um amplo panorama desta história. Com o objetivo de analisar as ações do Estado de exceção inaugurado com o golpe militar de 1.º de abril de 1964 e os principais efeitos e reações da sociedade diante da ditadura militar é fundamental considerar o conjunto de medidas tomadas desde então, correlacionando a política com as transformações econômicas e a dinâmica de evolução das relações entre as classes sociais no Brasil contemporâneo.

O desenvolvimento da economia brasileira da época foi baseado num padrão de acumulação voltado à inserção ao sistema capitalista, cujas bases foram habilmente implantadas pelo Plano de Metas do Governo de Juscelino Kubitschek. Os primeiros sinais de esgotamento do modelo econômico surgiram durante a primeira metade da década de 50. Partindo de uma base técnica e financeira pobre, a industrialização brasileira de 1930 a 1955 dependeu decisivamente da ação do Estado, na medida em que os recursos necessários estiveram além das possibilidades do empresariado.

A função do Plano era ativar diretamente os setores de infra-estrutura e produção de bens de produção captando recursos e subsídios para o setor industrial, controlando o preço da força de trabalho para maximizar do lucro privado. Neste sentido, a legislação trabalhista e sindical procurava inviabilizar o confronto direto entre capital e trabalho.

O processo da industrialização brasileira desenvolveu-se em função de um progressivo deslocamento do eixo dinâmico da economia do setor agro-exportador para o setor urbano-industrial, fruto de uma ação decisiva do poder estatal para mudar as inclinações da economia nacional. A exportação de produtos agrícolas favoreceu a entrada de divisas estrangeiras que proporcionaram à aquisição dos equipamentos e máquinas do

exterior, necessários ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro. Ao mesmo tempo, se manteve a estrutura fundiária e as relações de trabalho vigentes, pois a legislação trabalhista não se estendeu ao trabalhador rural.

Este processo esteve associado a uma dinâmica internacional de intensa urbanização e êxodo rural. O acirramento das contradições entre campo e cidade não se restringiu ao Brasil, nem mesmo à América Latina. Em diversas partes do globo houve um processo rápido de urbanização caracterizado por uma intensa concentração demográfica nas grandes cidades dos países subdesenvolvidos.

Na América Latina, a porcentagem de camponeses se reduziu à metade em vinte anos na Colômbia (1951-73), no México (1960-80) e — quase — no Brasil (1960-80). Caiu em dois terços, ou quase isso, na República Dominicana (1960-81), Venezuela (1961-1981) e Jamaica (1953-81). Só três regiões do globo permaneceram essencialmente dominadas por aldeias e campos: a África sumeriana, o sul e o sudeste da Ásia continental e a China. (...) De fato, de longe as mais gigantescas aglomerações urbanas no fim da década de 1980 eram encontradas no Terceiro Mundo: Cairo, Cidade do México, São Paulo e Xangai, cujas populações se contavam na casa das dezenas de milhões.¹⁴

No período de 1955 à 1964, assistiu-se no Brasil à montagem de um setor de bens de consumo duráveis sob a hegemonia do capital estrangeiro. Neste sentido, couberam ao Estado novas funções produtivas e financeiras no jogo entre empresas estatais, privadas nacionais e multinacionais. Esta estatização formal da economia seria assumida pelas funções de planejamento econômico, com exceção da agricultura. As políticas econômicas desenvolvidas neste período tiveram como resultado uma forte desnacionalização e a utilização de mecanismos inflacionários como geradores de recursos. Entretanto, a recessão e o regime de exploração violenta das classes trabalhadoras contribuíram para o prosseguimento da acumulação, entretanto, foram a ruína do Estado de compromisso e da base social que viabilizou a sustentação dos governos populistas.

Na gestão Kubitscheck (1956-1961), o Plano de Metas, a construção de Brasília e principalmente o estímulo à entrada de capitais estrangeiros impulsionaram a produção

¹⁴ HOBBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, pp. 286-288.

automobilística, seguida de perto pela de eletrodomésticos. Este setor industrial, composto pelo grande capital internacional (embora admitindo sócios locais), rapidamente constituiu-se no motor de arranque da economia, exigindo elevado fluxo de importações para a montagem de equipamentos e envio de lucros a suas matrizes.¹⁵

A compreensão do funcionamento do Estado capitalista brasileiro, cujas bases de realização estão na hegemonia do capital monopolista estrangeiro, foram caracterizadas pela intensificação da concentração de renda, pelo desenvolvimento da indústria de bens de consumo duráveis e pela dependência do mercado externo. Sobre a atuação marcante do Estado no sentido de garantir a impulsão do modelo de desenvolvimento, é necessário percebê-la dentro de um processo internacional em que a desigualdade de renda atingia seu ponto mais alto na América Latina e na África.

Observadores dos triunfos industrializantes desses países têm naturalmente especulado até onde eles foram acompanhados pelas vantagens sociais ou econômicas dessa situação, do mesmo modo como observadores do muito mais apropriado avanço da economia brasileira, sempre na iminência, mas jamais alcançando seu destino como os EUA no hemisfério sul, têm-se perguntado até onde ele tem sido refreado pela espetacular distribuição de renda — o que inevitavelmente restringe o mercado interno para a indústria. Na verdade, a impressionante desigualdade social na América Latina dificilmente pode deixar de ter relação com a impressionante ausência de reforma agrária sistemática em muitos desses países.¹⁶

A maior parte do continente latino-americano esteve submetida às relações de dependência neocolonial e praticamente todos os países viveram experiências autoritárias ou ditadura militar apoiada pelos EUA. Em março de 1947, Harry Truman afirmou que os EUA estavam dispostos a conter o avanço comunista e a influência soviética intervindo militarmente nos focos de agitação, pois considerava que qualquer agressão aos regimes afinados com a política externa norte-americana caracterizava uma ameaça à Segurança Nacional dos EUA. O secretário de defesa, J. Foster Dulles, pressionou ostensivamente os países latinos à aderir ao bloco liderado pelos Estados Unidos. Assim, o anticomunismo adquiriu um caráter de cruzada promovida por Washington com o objetivo de estabelecer a

¹⁵ MENDONÇA, Sônia Regina de, e FONTES, Virgínia Maria. *História do Brasil Recente*. São Paulo, Editora Ática, 1994, p.9.

¹⁶ HOBSBAWM, Eric. op. cit., p. 348.

manutenção concreta da supremacia norte-americana. A manifestação desta política foi o apoio aos golpes de Estado e a implantação de ditaduras subservientes a política externa dos EUA por toda a América Latina.

A conjuntura internacional foi profundamente marcada pela Guerra Fria, que estendeu os seus reflexos por toda a América Latina. Os impactos da Revolução Cubana foram imediatamente sentidos na política dos países latino-americanos e nas suas relações com os EUA, resultando em ampliação dos expedientes anticomunistas, “(...) a organização dos Estados Americanos (OEA), fundada em 1948, com sede em Washington, não era um corpo inclinado a discordar dos EUA. Quando Cuba fez sua revolução, a OEA a expulsou”.¹⁷

Os militares brasileiros estreitavam relações com as forças armadas dos EUA desde a Segunda Guerra Mundial, assimilando a doutrina de segurança nacional elaborada pelos agentes norte-americanos em cursos realizados nos Estados Unidos. A articulação entre os militares e o empresariado passou por aparelhos como a Escola Superior de Guerra (ESG), o Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), lugares onde foram formuladas a doutrina de segurança nacional e as estratégias de guerra aberta às classes populares.

A ESG foi criada em 1949, sob a influência da visita do general César Albino, em 1948 ao National War College nos Estados Unidos. Para implantar esta escola os americanos enviaram ao Brasil uma missão militar. O mais influente membro da ESG foi o general Golbery do Couto e Silva.

Golbery nasceu em Rio Grande (RS) em 21 de agosto de 1911 e morreu em São Paulo em 18 de setembro de 1987. Aos 15 anos ingressou na Escola Militar do Realengo (RJ). Em 1930 concluiu o curso de cadete e em 1941 foi o único oficial aprovado no concurso para a Escola de Estado-Maior. A partir de agosto de 1944 estagiou na Fort Leavenworth War School, nos EUA, destinada a preparar corpos expedicionários. Após este estágio integrou a FEB, como oficial de inteligência estratégica. Em maio de 1946 integrou o Estado-Maior do Exército, no mês seguinte foi promovido a major e em dezembro passou para o Estado-Maior Geral, onde permaneceu até 1947. Em 1951, foi

¹⁷ Ibidem, p.352.

promovido a tenente-coronel. Em 1952 integrou o Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra.

Em 1954 redigiu o “Manifesto dos Coronéis”, onde criticou o aumento de 100% no salário mínimo proposto pelo Ministro do Trabalho e decretado por Getúlio em 1.º de maio. Por ter participado do golpe que pretendia impedir a posse de JK foi preso por oito dias, e exonerado da Escola Superior de Guerra. Em março de 1956 foi promovido a coronel e retornou ao Estado Maior do Exército. Em março do ano seguinte integrou a Subseção de Doutrina da Seção de Operações do Estado-Maior das Forças Armadas. Nomeado chefe de gabinete da Secretaria-Geral do Conselho de Segurança Nacional em fevereiro de 1961, no Governo Jânio Quadros. Em setembro transferiu-se para a reserva como coronel, na época a passagem para a reserva rendia duas promoções, assim o militar passou ao o posto de general.

Em 1962, assumiu a direção do IPES, no período que a instituição atuou decisivamente na preparação do movimento que derrubou o presidente João Goulart. Após passar para a reserva, Golbery procurou elaborar o que ficou conhecido como doutrina da interdependência, atuando ativamente da vida política e se transformou em eminência parda do regime militar. Assumiu a chefia do Gabinete Civil nos governos Geisel e João Figueiredo e concebeu a estratégia de uma abertura lenta e segura para o grupo no poder.

Golbery defendeu a idéia de que, após a Segunda Guerra Mundial, o conceito de guerra foi ampliado além do território e do setor militar, envolvendo a economia, finanças, a política, psicologia, isto é, uma guerra total. Na sua concepção a Guerra Fria era expressão da guerra global, um conflito permanente e indivisível. Assim o Brasil estaria afinado aos interesses ocidentais liderados pelos EUA contra as ameaças do hemisfério exterior representadas pela URSS e a China. No livro a “Conjuntura política nacional, o poder executivo & geopolítica do Brasil” que foi resultado de uma conferência na ESG, Golbery afirmou que a doutrina da segurança nacional estaria definida pelos seguintes princípios:

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. 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.
4. 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 a posição de neutralidade, ele estará enfraquecendo o seu bloco e, conseqüentemente fortalecendo o bloco antagonista.
5. Quanto mais forte o líder, mais forte o bloco como um todo.¹⁸

Este pensamento pode ser percebido nas declarações do general Juracy Magalhães, embaixador do Brasil nos EUA no Governo Castelo Branco, retornando de suas inúmeras viagens ao país que considerava um modelo: “não existe mais independência; o que existe é interdependência.” O ministro não deixou dúvidas acerca das idéias que norteavam seu trabalho: “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil.”¹⁹

A ideologia da ESG teve forte penetração no aparelho do Estado, “a ideologia da Escola Superior de Guerra penetrou no Governo, conformando-o à sua imagem em escala acelerada. A essência política da ideologia nascente combinava a idéia de segurança nacional com o arcabouço tecnocrático do governo.”²⁰

No campo mais amplo de articulação empresarial a atuação do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) foi decisiva para a elaboração da política econômica e social do regime. Criado em 1961 por iniciativa do empresariado paulista e enquanto esteve ativo, até 1971, o IPES funcionou como um partido, assumindo as funções de produção, difusão ideológica e organização dos interesses e da ação da burguesia. Os intelectuais afinados ao IPES formularam propostas políticas em um contexto de crise de hegemonia e propuseram um modelo de dominação política que, em larga medida, foi sustentado pelo regime militar.

O IPES 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. A entidade composta por empresários, burocratas e militares afinados a ideologia da Escola Superior de Guerra (ESG). O IPES organizou intensa movimentação na

¹⁸ SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*, São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 357.

¹⁹ Ibidem, p. 358.

²⁰ MENDES, Durmeval Trigueiro. *O planejamento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000, p. 57.

sociedade civil contra o regime democrático e defendeu o golpe de Estado promovido pelos militares.

Na lista de contribuintes do IPES do Rio de Janeiro e São Paulo, figuravam os mais altos industriais e banqueiros. Estes elementos eram importantes contribuintes que representavam uma substancial fonte de apoio econômico. As corporações e bancos multinacionais associados sediados em São Paulo contribuíram principalmente através de suas associações de classe, em especial as federações da indústria e do comércio, as câmaras e as associações de bancos, bem como através de contribuições pessoais dissimuladas e também através do Fundo de Ação Social. Alguns dos contribuintes que contribuíam através dos canais do Rio de Janeiro no período anterior ao golpe, também após 1964 eram do setor financeiro, seguros, indústrias petroquímicas, farmacêuticas e de minérios, industrialização de alimentos e produtos agrícolas, eletrônica, maquinário, indústria têxtil, engenharia, construção, consultoria, serviços gerais e de utilidade pública, transporte, publicidade, imprensa, gráficas, jornais; fundações, dentre estas, a Editora Globo.²¹

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

O grupo da ESG dentro do IPES foi liderado pelos generais Golbery, Herrera e Liberato. Este núcleo estava ligado ao movimento que reuniu os generais Jurandir Bizarria Mamede, Cordeiro de Farias, Nelson de Mello, Ademar Aragão, José Pinheiro de Ulhoa Cintra, Idílio Sardenberg, João Bina Machado e Antonio Carlos da Dilva Muricy e os coronéis Arial Pacca da Fonseca, Lepiane, Ernani Ayrosa da Silva, Mario David Andreazza e Edson de Figueiredo; os Tententes-coronéis Heitor Caracas Linhares, Walter Pires de

²¹ DREIFUSS, René Armand. 1964: *A conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981, pp. 639-643.

Carvalho e Albuquerque, João Baptista Figueiredo, Antonio Carlos de Andrade Serpa, Rubens Resteel e Carlos de Meira Mattos.

Os Coronéis Lepiane, Ayrosa, M.D. Andreazza e os Tenentes-coronéis Walter Pires e Caracas Linhares, particularmente, eram ligados ao General A. C. Muricy. Este general era ligado aos generais Cordeiro, Nelson de Mello e Ulhoa Cintra. Segundo o General Muricy, o núcleo da conspiração incluía os Generais Castello Branco, chefe do Estado Maior do Exército, Costa e Silva, pertencente ao Depto. de Produção e Obras, Cordeiro e Farias e Ademar de Queiroz, Orlando Geisel, da diretoria do Depto. de material de Engenharia, os Generais Ernesto Geisel, Augusto César de Castro Moniz de Aração, Mamede e Alfredo Souto Malan. Esse grupo estava ligado, segundo o General Muricy, ao General Golbery e seu grupo, “o qual realizava no IPES, um trabalho intenso entre os empresários do Rio e de São Paulo. Excetuando-se o General Costa e Silva, esses oficiais estavam ligados ao Estado-maior informal liderado pelo General Castello Branco.”²²

Ao analisar as relações entre o Estado e a economia no pós-64, devemos levar em conta que o período crítico de 1962 a 1964 foi caracterizado pelo rompimento da aliança de equilíbrio de forças e a ascensão da burguesia industrial. A conjuntura da crise de 1962 passou a inviabilizar o atendimento das demandas das classes trabalhadoras que começaram a pressionar os poderes constituídos de modo mais decisivo. Estes elementos ameaçaram a manutenção do pacto populista.

A crise 62/64 adveio de uma fratura no dinamismo da economia brasileira registrada em inícios dos anos 60, quando diminuiu o ritmo de investimentos industriais. A dificuldade de dirigir o volume da capacidade produtiva instalada entre 1955 e 1960 somava-se ao fato de que o acúmulo de inversões não havia sido desgastado no início da década seguinte. Esta crise poderia ser atribuída à super acumulação, pois o aumento da composição orgânica do capital afetou negativamente a taxa de lucro e os índices de inversão (crise típica do capitalismo monopolista). Portanto, “gerava-se uma massa de

²² Idem, p.369.

capital inativa, cuja destruição — em decorrência da própria estagnação e da concentração de empresas — era condição prévia para nova expansão produtiva”.²³

Logo, os obstáculos para a acumulação capitalista nos anos 60 se configuraram a partir da impossibilidade do Estado em fazer novos investimentos, ao lado das manifestações políticas do colapso populista.

Deve-se destacar a importância das funções de Estado como eixo de acumulação, na medida em que atuava como agenciador do capital privado, como na fixação de salários ou como investidor produtivo direto. Como as arrecadações eram insuficientes considerando as despesas realizadas, o Estado só poderia continuar financiando novos investimentos se ampliasse as emissões (inflação) ou admitir-se a subordinação de organismos internacionais (receitas contencionistas). Porém, para a manutenção do populismo, ambas as propostas eram inviáveis. O panorama da crise apontava para queda das taxas de investimento privado como em 1963 que foram de -1,7%, aliada à queda dos preços do café repercutindo sobre a balança comercial e a balança de pagamentos, disparavam os preços agrícolas (deixados de lado no Plano de Metas), encarecendo o custo da reprodução da força de trabalho, ao passo que o capital estrangeiro passou a conter investimentos sob o pretexto da existência de instabilidade política no país.

Em resposta, as mobilizações da classe trabalhadora foram resultantes do impacto destruidor na qualidade de vida gerado pela inflação e a queda do ritmo do crescimento econômico. Os nacionalistas de esquerda buscavam utilizar seu poder em controlar as greves para obter concessões do executivo. Categorias como portuários e do setor de transportes geralmente eram atendidas em suas reivindicações, na medida da sua importância econômica, se bem que “dependendo dos setores em greve, bem como da atitude dos militares para com ela, o mecanismo de pressão nem sempre deu em bons resultados às classes trabalhadoras.”²⁴

Em 1963, foi rompido o dispositivo sindical-militar e a “neutralidade benevolente” das forças armadas acabava com a greve dos sargentos. Neste mesmo ano, foi restaurado o presidencialismo, que havia sido suspenso para conter as propostas de reformas de base,

²³ MENDONÇA, Sônia Regina de. *Estado e Economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Graal, 1985, p.70.

²⁴ Ibidem, p. 73.

que seriam a resposta para combater a crise e retomar o desenvolvimento naquele momento. Os setores conservadores conspiravam a favor de um golpe, ameaçados pelo que lhes parecia uma ascensão das massas e prejudicados em seu desempenho econômico. As frações do capital que se alinhavam à direita conclamavam a solução golpista com apoio dos militares.

O Presidente João Goulart realizou o grande Comício da Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Nesta ocasião, o presidente se comprometeu com as reformas de base e assinou publicamente o decreto de nacionalização de todas as refinarias de petróleo particulares e o de criação da Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA).

Os setores empresariais imediatamente passaram a ampliar a reação. Com o objetivo de fazer oposição ao governo Goulart e preparar o golpe de Estado, foi realizada a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, patrocinado principalmente por grupos de mulheres ligadas à organizações católicas e conservadoras como o grupo Tradição, Família e Propriedade.

Em 25 de março de 1964 os marinheiros se revoltaram e exigiram melhores condições de trabalho. Em uma assembléia com mais de dois mil militares de baixa patente realizada no prédio do sindicato dos metalúrgicos, os marinheiros apoiaram as reformas de base defendidas pelo presidente e pediram a exoneração do ministro da Marinha, Silvio Mota e a sua substituição pelo Almirante Cândido Aragão, conhecido como "*almirante do povo*". O movimento foi provocado pelo falso líder conhecido como Cabo Anselmo. No período de fechamento do regime, Anselmo atuou como um perigoso agente da repressão infiltrado nas organizações de esquerda.

O ministro ordenou a prisão dos líderes, enviando o destacamento dos fuzileiros comandados pelo almirante Aragão. Os fuzileiros apoiaram as propostas do movimento dos marinheiros. Após a recusa do comandante Aragão em debelar o movimento, Jango expediu ordens proibindo a invasão da assembléia e exonerou o ministro Mota. No dia seguinte, 26 de março, o ministro do trabalho negociou um acordo e os marinheiros aceitaram deixar o prédio. Contudo, os líderes do movimento foram presos pelos militares.

O presidente Goulart concedeu o perdão aos acusados e os militares utilizaram o episódio como pretexto para o golpe militar que foi desfechado no dia 1.º de abril de 1964 e deu início a implantação da ditadura militar no Brasil (1964/1985).

1.2. A ditadura militar no Brasil

O general Olímpio Mourão Filho marchou para a cidade do Rio de Janeiro, deflagrando o golpe militar. Os trabalhadores e estudantes tentaram organizar uma reação, logo debelada. O Presidente João Goulart viajou para o Rio Grande do Sul e de lá para o Uruguai. A partir de então, assumiu interinamente a Presidência da República, o Presidente da Câmara, Paschoal Ranieri Mazzilli. Os ministros militares, general Arthur da Costa e Silva, brigadeiro Francisco de Assis Correa de Melo e o almirante Augusto Rademaker Grünewald decretaram o Ato Institucional número 1 (AI-1).

O Congresso Nacional elegeu o general Humberto de Alencar Castello Branco como Presidente da República, dando início a uma série de cassações de mandatos e suspensões de direitos políticos.

A primeira fase do Estado de Segurança Nacional (ESN) instaurou uma conjuntura cujas bases foram lançadas sob os governos Castello Branco e Costa e Silva e incorporadas à Constituição de 1967. A coalizão no governo desde abril de 1964 sob a diretriz do Alto Comando, pediu apoio da população e justificou seus atos com base em “programas”. Porém, a busca de segurança interna através da eliminação do “inimigo interno”, mostrou-se conflitante com os supostos objetivos de restabelecimento da legalidade e das instituições democráticas.

O conceito de segurança nacional 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. Com uma fórmula baseada num feroz anticomunismo, os setores políticos extremados capitalizaram apoio e a legitimidade de outros setores sociais alheios ao pacto, que seriam posteriormente afastados dos centros de

poder. Em síntese, o Estado sob a Doutrina da Segurança Nacional 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”.

O Estado que surgiu após o golpe de 1964 no Brasil correspondeu a uma redefinição política no país sendo resultado da aliança entre os militares, os empresários e os tecnoburocratas, apoiados pela tradicional classe de latifundiários. A política econômica dos governos militares buscou a institucionalização do padrão de concentração de riquezas e capital. Neste contexto, instituiu-se o arrocho salarial, o endividamento externo, para repassar recursos ao capital industrial, e o envolvimento com o mercado financeiro.

O Estado atuou como um preposto do capital privado, estabelecendo uma política baseada na interdependência, que se ampliou no período. Desta forma, o Brasil seguiu uma tendência internacional do capitalismo no pós-guerra, marcado pela conjuntura da Guerra Fria.

De acordo com estas diretrizes, foi criado pela Lei n.º 4.341 em 13 de junho de 1964, o Serviço Nacional de Informações (SNI). Golbery de Couto e Silva foi o idealizador do SNI quando atuava no IPES e foi responsável pela organização de um amplo serviço de espionagem com o objetivo de eliminar a oposição ao regime militar. A implantação da ditadura estava apoiada na política externa norte-americana para o continente. A cooperação entre os EUA e o Brasil na época do regime militar deu origem à Escola Militar das Américas, aparelho estatal que preparava os militares para o combate à movimentos guerrilheiros e formava especialistas em técnicas de tortura e interrogatórios. O conceito de segurança nacional defendida por este grupo se baseava no combate à influência do socialismo na sociedade, utilizando-se principalmente do terrorismo de Estado.

Em 1965, o Presidente Castello Branco assinou o Ato Institucional número 2 (AI-2), extinguindo os partidos políticos, instituindo a eleição indireta para Presidente da República, governadores e prefeitos de cidades consideradas de segurança nacional e criando o bipartidarismo e foram ainda criados os partidos, Aliança Renovadora Nacional (ARENA), da situação, e o Movimento Democrático Nacional (MDB), de oposição legal. Neste ano, foi fundada a Empresa Brasileira de Telecomunicação (EMBRATEL). Deve se

ressaltar que também em 1965 entrou no ar a TV Globo, canal 4, na cidade do Rio de Janeiro, que se constituiu num dos principais pontos de apoio do regime militar.

A mudança de regime se instaurou numa conjuntura de recessão econômica. Em meio à crise, o governo Castello Branco colocou em andamento o PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo), sob a direção dos ministros Roberto Campos (Planejamento) e Otávio Gouveia de Bulhões (Fazenda).

Segundo a doutrina do PAEG, as facilidades para o investimento estrangeiro no país eram necessárias para acelerar o crescimento da economia. Contudo, a política econômica resultante da gestão de Roberto Campos e Otávio Gouveia de Bulhões foi caracterizada pela recessão, enxugamento do meio circulante, restrições ao crédito, juros altos e corte nos gastos públicos. Os salários foram considerados responsáveis pela crise, foi extinta a estabilidade no emprego, em seu lugar foi criado o FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço). Estes mecanismos facilitaram rotatividade da mão-de-obra, forçando a queda geral dos salários. Neste contexto, foi criada a correção monetária para aumentar o valor dos impostos e dívidas no mesmo percentual da inflação.

Os recursos do FGTS deveriam servir para o financiamento de casas populares pelo recém-criado Banco Nacional da Habitação (BNH). Todavia, efetivamente o BNH passou a financiar a construção de condomínios e mansões de luxo para elementos da burguesia.

Segundo a análise do sociólogo Francisco de Oliveira, o objetivo do plano foi organizar o processo de concentração capitalista e de predominância do setor de produção de bens de consumo duráveis.

Sob a orientação de Roberto Campos, leva a crise às últimas conseqüências: pratica uma política de recessão calculada, cujo sentido é o de preparar as bases institucionais para um processo de concentração do capital que vinha se dando caoticamente. Não se muda o padrão de acumulação, sustentado na expansão do Departamento III; pelo contrário, é o novo período que essa predominância vai aparecer de forma mais cabal.²⁵

A contenção de salários foi a fórmula utilizada pelo governo para financiar a acumulação e resolver os problemas de pagamento internacional, que o padrão recriou de

²⁵ OLIVEIRA, Francisco. *A economia da dependência imperfeita*. Rio de Janeiro: Ed.Graal. 1984, p. 92.

forma contínua e ampliada. Com este objetivo, a ditadura desmantelou a coalizão política do período democrático, e estabeleceu uma rígida intervenção nas associações e sindicatos de trabalhadores.

Esta conjuntura foi marcada pela superexploração das classes trabalhadoras e por um intenso processo de concentração de empresas e capitais, fenômenos que aparecem interligados, pois “mesmo nos ramos e setores do Departamento II, a contenção de salários joga um papel fundamental para o processo de concentração: as falências e concordatas são o prelúdio das fusões, incorporações e, no limite, exclusão do mercado das empresas mais débeis.”²⁶

Neste período, houve remanejamento de preços internos para aumentar a remuneração do capital investido em serviços básicos. Contudo a política econômica favoreceu a concentração, na medida em que a política de créditos interna estrangulou as empresas menores e as pressões inflacionárias não abalaram as empresas oligopolistas. O sistema tributário adequou as receitas do Estado às necessidades de setores do Departamento III. Os créditos fiscais retornavam parte do excedente captado pelo Estado como capital gratuito para as empresas que conseguissem pagar os novos impostos ampliados. As empresas recebiam os recursos de volta sem juros e sem obrigações de retorno.

Nesta fase de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o capital financeiro geral passou a ser cada vez mais administrado pelo Estado, garantindo rentabilidade ao capital financeiro privado no mercado de capitais, através das Letras e Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional. As relações entre o Estado e as empresas se tornaram cada vez mais estreitas. Ao invés de uma acumulação financeira privada, o Tesouro Nacional funcionou como o capital financeiro geral, como o pressuposto do lucro privado.

As empresas estatais passaram a fazer parte de um conjunto do capital produtivo, gerando seus próprios recursos e buscando o lucro. O Departamento I, sob a direção estatal, procurou acompanhar a demanda em crescimento, convertendo as empresas estatais num sólido bloco capitalista.

²⁶ Ibidem, p. 93.

Neste contexto, o Departamento III consolidou a sua predominância, baseado na concentração de capital, na concorrência oligopolista entre o bloco estatal e as empresas estrangeiras, ficando em segundo plano as empresas de capital privado nacional. O financiamento da acumulação fundou-se num sistema financeiro especializado em papéis de curto prazo (as letras de câmbio, os certificados de depósito, as letras imobiliárias) que, captavam o excedente de rendas sobre os gastos das classes mais favorecidas, contribuindo para acelerar o processo de circulação de mercadorias e reforçando o próprio tamanho do mercado para os bens produzidos pelo Departamento III.

O financiamento externo favoreceu o processo de concentração que se deu através da contração de empréstimos e não em investimentos de capital de risco. O recurso aos empréstimos foi uma resposta à necessidade de criação de meios de pagamento e prepararam terreno para o processo acelerado de concentração de capital.

Neste contexto, se estabeleceu uma profunda convivência entre a ditadura e os grupos internacionais, que teve como resultado o aumento da dívida externa:

Como resultado da confiança que agora inspirava o regime ao capital estrangeiro, de que a derrogação da Lei de Remessa de Lucros de 1962 é o sinal mais conspícuo, os empréstimos externos, cujas negociações se arrastavam desde 1962 são imediatamente abertos para saldar as dívidas de importações e renegociar a dívida externa, então não maior que três bilhões de dólares, isto é, tratou-se logo de implementar um padrão de dívida externa cujo significado mais amplo e profundo é o de criar meios de pagamentos internacionais para realizar a remessa de lucros, dividendos, royalties e direitos de assistência técnica, cujos incrementos tornaram-se incompatíveis com as disponibilidades de divisas do país.²⁷

No âmbito da composição do governo, os militares não desejavam dividir o núcleo central das decisões com políticos civis, mesmo com eminentes golpistas de direita como Adhemar de Barros, Carlos Lacerda, entre outros. Em 1966, um dos maiores líderes do movimento de 1964, o governador Adhemar de Barros, teve seu mandato cassado e em seu lugar foi indicado Laudo Natel.

²⁷ Ibid, pp. 96-97.

Nesta conjuntura, foi promulgado o Ato Institucional número 3 (AI-3), que estabeleceu normas para as eleições federais, estaduais e municipais. O Ato Institucional número 4 (AI-4) definiu as condições para a votação pelo Congresso Nacional do projeto de Constituição elaborado pelo Executivo.

No dia 13 de março de 1967, o Decreto-Lei n.º 314 transformou em legislação a Doutrina de Segurança Nacional, institucionalizando as bases jurídicas do Estado autoritário. O artigo 3º estabeleceu os princípios norteadores das medidas destinadas à preservação da segurança externa e interna, inclusive a prevenção e repressão da guerra psicológica adversa e da guerra revolucionária ou subversiva estabelecidas pela doutrina de segurança nacional.

§ 1º A segurança interna, integrada na segurança nacional, diz respeito às ameaças ou pressões antagônicas, de qualquer origem, forma ou natureza, que se manifestem ou produzam efeito no âmbito interno do país.

§ 2º A guerra psicológica adversa é o emprêgo da propaganda, da contrapropaganda e de ações nos campos político, econômico, psicossocial e militar, com a finalidade de influenciar ou provocar opiniões, emoções, atitudes e comportamentos de grupos estrangeiros, inimigos, neutros ou amigos, contra a consecução dos objetivos nacionais.

§ 3º A guerra revolucionária é o conflito interno, geralmente inspirado em uma ideologia ou auxiliado do exterior, que visa à conquista subversiva do poder pelo controle progressivo da Nação.

O estigma da Guerra Fria imprimiu na lei um anticomunismo evidente. O artigo 36 reiterou a proibição ao funcionamento dos partidos políticos que foram colocados na ilegalidade e fez referência específica à entidades estudantis que foram postas clandestinidade, ameaçando seus militantes com pena de detenção de 1 a 2 anos. O Decreto-lei restringiu violentamente os direitos do cidadão e cancelou as liberdades individuais legitimando as prisões arbitrárias e os interrogatórios ilegais.

Art. 54. Durante a fase policial e o processo, a autoridade competente para a formação dêste, *ex officio*, a requerimento fundamentado do representante do Ministério Público ou de autoridade policial, poderá decretar a prisão preventiva do indiciado, ou determinar a sua permanência no local onde a sua presença fôr necessária à elucidação dos fatos a apurar.

§ 1º A ordem será dada por escrito, intimando-se por mandado o indiciado e deixando-se cópia do mesmo em seu poder.

§ 2º A medida será revogada desde que não se faça mais necessária, ou decorridos 30 dias de sua decretação, salvo sendo prorrogada uma vez, por igual prazo, mediante a alegação de justo motivo, apreciada pelo juiz.

§ 3º Quando o local de permanência não fôr o do domicílio do indiciado, as despesas de sua estada serão indenizadas pontualmente pela autoridade competente, policial ou judiciária, conforme fôr o caso, por conta do Tesouro Nacional.

§ 4º Com a medida de permanência, a autoridade judiciária poderá ordenar a apresentação, diária ou não, do indiciado, em hora e local determinados.

§ 5º O não cumprimento do disposto na ordem judicial de permanência justificará a decretação da prisão preventiva.

Ao assumir o Ministério do Trabalho, em 15 de março de 1967, Jarbas Passarinho já encontrou em funcionamento a política salarial instituída pelo governo anterior, pautada pelo arrocho salarial, que era resultado de uma fórmula que só permitia o reajuste de salários abaixo do nível da inflação. A compressão dos salários era resultado do cálculo pela média dos 2 anos seguintes, como a estimativa de inflação era sempre inferior aos índices reais, os salários perdiam o poder de compra. Diante dessa situação, em 1968, eclodiram greves operárias e manifestações estudantis em todo o país.

1.3. O milagre brasileiro

O general Arthur da Costa e Silva tornou-se presidente da República através de eleição indireta. Em 1967, foi promulgada uma nova Constituição para o país. Devemos ressaltar que neste ano foi criado um novo padrão monetário adotando-se o Cruzeiro Novo, em substituição ao Cruzeiro. O governo do general Costa e Silva sinalizou a continuidade da ditadura, frustrando as expectativas daqueles que acreditavam no retorno do funcionamento das instituições democráticas. Ao contrário, este governo viabilizou a montagem de um aparelho de repressão ampliado.

Para tentar conter a tensão política e social que aumentava com a multiplicação das manifestações da oposição, correntes militares exigiam a decretação de medidas mais violentas. O alto comando das Forças Armadas solicitou requerimento formal para processar o deputado Mário Moreira Alves, “a acusação se baseava no discurso do parlamentar que recomendou ao povo o boicote dos desfiles militares do Dia da Independência. Quando proferida na Câmara, a pequena alocução recebeu apagado registro na imprensa.”²⁸

O processo judicial contra o deputado dependeu de licença a ser concedida pelo Congresso e este a recusou na votação de 12 de dezembro de 1968.

Costa e Silva, juntamente com o Ministro da Justiça Luiz Antônio da Gama e Silva, decretou o Ato Institucional n.º 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1968, tendo todos os ministros que integravam o Conselho de Segurança Nacional como signatários. O ato institucional impôs o recesso do Congresso Nacional e Assembleias Legislativas dos Estados, as cassações de direitos políticos em caráter indeterminado, assim como aboliu o direito de habeas-corpus para detidos pela infração da Lei de Segurança Nacional. A censura se abateu através do controle da imprensa, impedindo a circulação das publicações da oposição, intelectuais e artistas foram presos e forçados a sair do País, muitos professores universitários foram punidos com aposentadoria compulsória e emigraram para o exterior. O AI-5 vigorou até 1978.

As manifestações contra a ditadura ocorreram em todo o país. No Rio de Janeiro, durante uma sessão no Cinema Copacabana, todos os espectadores foram presos e levados ao Forte de Copacabana, pois ao surgir a imagem do presidente Costa e Silva no jornal cinematográfico Canal 100, este foi vaiado veementemente pela platéia. Dentro do cinema havia um militar que telefonou solicitando uma intervenção, assim os ônibus que faziam ponto final próximo ao quartel foram requisitados e levados para a porta do cinema onde a sessão foi interrompida e os espectadores presos.

Uma passeata de protesto contra a ditadura no Rio de Janeiro terminou com cerca de mil presos, cinquenta e sete feridos e três mortos. Diante desta situação, os metalúrgicos da cidade de Contagem, estado de Minas Gerais, entraram em greve. O movimento estudantil

²⁸ GORENDER, Jacob. *Combate nas Trevas* – São Paulo: Editora Ática, 2003, p. 162.

continuou dando provas de resistência e manteve as denúncias contra a ditadura, canalizando o protesto de toda sociedade. Os estudantes resistiram ao fechamento do restaurante universitário. A Polícia Militar do Rio de Janeiro invadiu o Calabouço e assassinou o estudante secundarista Edson Luís, causando comoção nacional.

No âmbito da cultura, a censura e a repressão suscitaram protestos veementes. No Festival Internacional da Canção, Geraldo Vandré cantou que "Para não dizer que não falei das flores", que se tornou um hino da luta contra a ditadura. Os cantores Caetano Veloso e Gilberto Gil lançaram a Tropicália e Caetano cantou num Festival da Televisão Record *É Proibido Proibir*, como um manifesto contra as políticas repressivas em vigor. Como represália às manifestações de protesto no âmbito da cultura, o Teatro Ruth Escobar, em São Paulo, foi invadido quando apresentava a peça *Roda Viva*, de Chico Buarque de Holanda. Nesta ocasião elementos do Comando, de Caça aos Comunistas (CCC) depredaram o teatro e espancaram os atores.

Neste contexto sombrio o Teatro Opinião, o jornal *Correio da Manhã*, a Editora Tempo Brasileiro e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), no Rio de Janeiro, sofreram atentados à bomba.

Simultaneamente ao ato institucional, o Ministério da Fazenda sugeriu mudanças tributárias e administrativas que modificaram substancialmente o sistema governamental brasileiro ampliando o controle estatal sobre da sociedade. Como Ministro da Fazenda, Antonio Delfim Netto participou da formulação do AI-5, recebendo da ditadura plenos poderes ministeriais. As estruturas da administração fazendária foram submetidas a um rígido controle, a centralização foi característica de gestão de Delfim Netto.

A Reforma Administrativa extinguiu a Direção Geral da Fazenda Nacional e os Departamentos de Rendas Internas, Rendas Aduaneiras, Departamento de Imposto de Renda e de Arrecadação, além da eliminação da Comissão de Eficiência e da Seção de Organização que foram substituídas em suas funções pela Secretaria da Receita Federal. Na esteira das alterações administrativas executadas por Delfim Netto, a Caixa Econômica Federal e a Casa da Moeda passaram a ser empresas públicas. Ainda foi criado o Conselho Interministerial de Preços (CIP), que introduziu profundas mudanças na sistemática de acompanhamento de preços em todos os setores da economia brasileira. Foi criado o Banco

Multinacional Brasileiro, dirigido por integrantes do Banco do Brasil e do European Brazilian Bank, sediado em Londres.

Para aumentar o investimento externo, foram lançados títulos do tesouro nos mercados de capitais europeus no valor de cem milhões de marcos. Foi criado o Cartão de Identidade Cadastral (CIC) para exercer o controle mais estreito sobre as atividades econômicas da pessoa física. Com o objetivo de aumentar a arrecadação e favorecer as construções de estradas, foi criada a Taxa Rodoviária Federal sobre todos os proprietários de veículos automotores. Delfim Netto, enfatizou a criação de centros de estudos de economia fazendária, como o Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal que foi em seguida substituído pela Escola de Administração Fazendária (ESAF). De acordo com as tendências centralizadoras, foram substituídas as delegacias fiscais pelas delegacias do Ministério da Fazenda nos Estados. No âmbito da política fiscal, Delfim Netto se empenhou para que houvesse uma maximização da arrecadação de tributos.

O ministério exerceu um forte controle na difusão tributária, ampliando assim a quantidade de contribuintes através da geração de incentivos fiscais e ao mesmo tempo, aumentando progressivamente a arrecadação do imposto de renda, reduzindo assim na mesma proporção à cobrança do IPI. Houve um aumento substancial do recolhimento de impostos através da criação de taxas e contribuições obrigatórias. O objetivo do governo foi aumentar na arrecadação do imposto de renda para financiar parte dos investimentos estatais. Acerca da política monetária, deve ser mencionado que as bandas de crescimento e realimentação inflacionária foram redimensionadas com a criação da correção monetária, que tinha como objetivo o equilíbrio entre os créditos externo e interno. A política cambial do Ministério da Fazenda foi caracterizada pela constante centralização econômica e a introdução da taxa flexível de câmbio, que ocasionou a formação de patamares de reservas em divisas e compra e venda de moeda para controle cambial.

Em 1969, Costa e Silva faleceu em consequência de uma trombose, sendo substituído por uma junta militar, que não permitiu que o vice-presidente Pedro Aleixo assumisse a presidência. A junta foi composta pelo Ministro da Marinha Augusto Rademaker, pelo Ministro da Aeronáutica, Márcio de Souza e Mello e pelo Ministro do Exército, Lyra Tavares.

Neste ano assumiu a presidência da República o general Emílio Garrastazu Médici, ex-chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI), escolhido pelo Alto Comando do Exército e referendado pelo Congresso Nacional, dominado pela ditadura militar. Seu governo, sob o binômio segurança e desenvolvimento, representou a radicalização da repressão política. O governo Médici representou o auge de um tipo de cesarismo militar. A sua legitimidade a frente do bloco no poder foi extraída das frações das classes dominantes que receberam as mais amplas vantagens. A repressão chegou ao seu ápice, este período foi marcado por todos os tipos de arbitrariedades, tendo sido a época mais cruel na tortura de presos políticos no Brasil.

Em julho de 1969, foi lançada oficialmente a Operação Bandeirante (OBAN), que atuou como um centro do pensamento e da ação da repressão montado pelo Exército e financiado por corporações empresariais e pelos bens roubados das vítimas. A operação coordenava e integrava as ações de vários órgãos que foram voltados para o combate à oposição. O grupo foi liderado pelo major Carlos Alberto Brilhante Ustra e lançado oficialmente com a participação de autoridades políticas e de personalidades militares. Os idealizadores foram o Ministro da Justiça, professor Luís Antônio da Gama e Silva e o general Carlos de Meira Matos, que atuava na chefia da Inspetoria Geral das Polícias Militares. Seu primeiro comandante foi o tenente-coronel do Exército Waldir Coelho. A organização paramilitar atuou à margem da lei perpetrando crimes brutais.

Diante do acirramento da violência política, os movimentos que haviam sido empurrados para a ilegalidade organizaram várias ações de resistência. No dia 18 de julho, um grupo de militantes do Comando de Libertação Nacional (COLINA) e Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) roubou dois milhões e quatrocentos mil dólares do cofre de Ana Capriglione, conhecida amante do ex-governador paulista Adhemar de Barros, com o objetivo de financiar a resistência e auxiliar na libertação dos presos políticos.

No Rio de Janeiro, o embaixador dos Estados Unidos Charles Elbrick foi seqüestrado pelos grupos Aliança Libertadora Nacional (ALN) e Movimento Revolucionário 8 de Março - MR-8. Ele foi trocado por quinze presos políticos que sofreram pena de banimento pela ditadura militar e seguiram para o México.

Neste contexto o governo impôs uma nova Lei de Segurança Nacional através do Decreto-lei n.º 898, de 29 de setembro de 1969 que definiu os crimes contra a segurança

nacional, a ordem política e social e estabeleceu seu processo e julgamento. Este decreto-lei revogou os Decretos-leis n.º 314, de 13 de março de 1967 e n.º 510, de 20 de março de 1969, ampliando o alcance das lei autoritárias. (Anexo 1)

No dia 4 de novembro de 1969 o líder comunista Carlos Marighela da Ação Libertadora Nacional (ALN) foi assassinado em uma emboscada montada pelo delegado Sérgio Paranhos Fleury e a sua equipe, na cidade de São Paulo.

Diante das prisões, assassinatos e as notícias de tortura de grande número de ativistas, as organizações de esquerda planejaram o seqüestro do embaixador suíço Giovanni Bucher na cidade do Rio de Janeiro. A ação foi executada com êxito e o embaixador foi trocado por setenta presos políticos.

Com o objetivo de divulgar os efeitos da política econômica, em 1970, o serviço de propaganda da ditadura lançou os "slogans" "Pra frente Brasil" e "Brasil: Ame-o ou Deixe-o". As ilusões acerca de um "Brasil grande" e do "milagre econômico", foram difundidas em larga escala, sob as perspectivas otimistas de indicadores como o crescimento de 10% do Produto Interno Bruto – PIB, as obras faraônicas como a estrada Transamazônica, e a compra de dezesseis caças supersônicos Mirage.

A preponderância dos aparatos repressivos, no conjunto do poder de Estado, procurou esmagar as forças populares desarticulando suas formas de atuação e representação política na sociedade brasileira e a exclusão da sua participação nos aparelhos de Estado. O regime procurou garantir a continuidade e a consolidação do modelo econômico inaugurado em 1955, isto é, o objetivo da política econômica da ditadura foi “(...) recriar condições para financiar as inversões necessárias à retomada da expansão capitalista e fornecer as bases institucionais do processo de concentração oligopolista (...)”²⁹

Em 9 de maio de 1970, o operário da indústria química Olavo Hansen foi assassinado vítima de torturas no DEOPS/SP. Seu caso foi o primeiro à vir a tona contrariando o serviços de propaganda do governo Médici que negava, a despeito das denúncias internacionais, que houvesse tortura nas prisões brasileiras. Este caso ultrapassou “o

²⁹ MENDONÇA, Sônia Regina de. *Estado e Economia no Brasil: opções de desenvolvimento*, op. cit, p.75.

bloqueio que a ditadura militar tentava impor às denúncias contra o Brasil na Comissão Interamericana dos Direitos Humanos, da Organização dos Estados Americanos (OEA).”³⁰

No dia 23 de setembro de 1970, o militante comunista Joaquim Câmara foi torturado até a morte pelo Delegado Fleury e membros de sua equipe. Neste mesmo ano, Eduardo Collen Leite, da ALN, foi preso pela equipe de Fleury e foi assassinado após cento e nove dias de tortura, totalmente mutilado. Estes foram alguns dos inúmeros exemplos das ações da ditadura contra a resistência. Para evitar as críticas contra os governos militares, sua política social e o modelo econômico baseado no predomínio do capital estrangeiro, os agentes da ditadura defenderam o terrorismo de Estado com base na Doutrina de Segurança Nacional.

Em resposta aos crimes perpetrados pelos agentes da repressão, no dia 15 de abril de 1971, Henning Albert Boilesen, empresário da Ultragás e um dos principais financiadores da Operação Bandeirante (OBAN), foi morto em São Paulo por militantes da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), comandada por Carlos Lamarca.³¹

A Escola Superior de Guerra (ESG) foi o centro de formulação da Doutrina de Segurança Nacional produzida pelos militares de ultra-direita, conhecidos como “linha-dura”. Os agentes vinculados à ESG defendiam a pena de morte, especialmente para envolvidos em ações políticas contra a ditadura. O prof. Hélio Tornagui, catedrático da Pontifícia Universidade Católica (PUC), em palestra sobre terrorismo e direito penal, sustentou a necessidade da pena capital para os condenados por crimes políticos e que o terrorismo devia ser reprimido como crime comum, sem que se desse qualquer importância ao propósito da ação. Defendeu que a pena de morte era legítima e qualquer discussão sobre o assunto era estéril.

Segundo Hélio Tornagui, a justiça brasileira estava atuando corretamente em relação aos terroristas, ao entender que o radicalismo fechava as portas para qualquer entendimento, “a lei tem que se fazer obedecer com uma sanção que desarme o criminoso”.³²

³⁰ FERNANDES, Pádua e GALINDO, Diego Marques. Tortura e assassinato no Brasil da ditadura militar: o caso de Olavo Hansen. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, nº 36, 2009. Acessado em 02 de dezembro de 2009.

³¹ O empresário Henning Albert Boilesen foi um dos principais financiadores da repressão e articulou junto ao empresariado uma rede de apoio à tortura. O empresário participava ativamente dos interrogatórios e das sessões de espancamento, tendo inventado um aparelho de eletrochoque à manivela que era usado frequentemente pelos agentes da ditadura.

³² FOLHA DE SÃO PAULO, 15 de julho de 1971, p.5.

Do ponto de vista prático, este tipo de ação procurava difundir a ideologia que legitimava o fundamento da autoridade ditatorial e a legitimidade da pena capital. Em última instância, a função da proposta feita nestes termos pelos intelectuais da ESG procurava buscar a legitimidade na sociedade para os crimes perpetrados pela ditadura sinalizando para os grupos da repressão que novas prisões e execuções seriam consideradas legítimas e lícitas.

Nos momentos de endurecimento do regime, os agentes da ESG agiram livremente buscando apoio e visando construir um consenso social em torno da ditadura militar e das propostas da ultra-direita. A Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, (ADESG) promoveu diversos ciclos de estudos com professores do corpo permanente da Escola Superior de Guerra. Em julho de 1971, houve um ciclo de debates com o objetivo de “esclarecer e unir a alta representação empresarial, a alta administração federal, estadual, municipal ou autárquica, ofícios e acadêmicos, difundindo a doutrina da Escola Superior de Guerra.”³³

Neste panorama, o senador Filinto Muller, defendeu que a vigência do AI-5 se justificou como uma forma extraordinária de lutar contra a subversão, em suas palavras, o AI-5 era uma arma que o governo dispunha “para defender a segurança nacional contra uma ameaça subversiva. Mas uma arma que o governo não [gostava] de usar e só o [fazia] em casos especialíssimos.”³⁴

O conceito de Segurança Nacional visava maximizar a exploração do potencial econômico do país, adequando ao mesmo tempo as classes dominantes a sua participação no bloco ocidental, garantindo a própria continuidade da sociedade capitalista, na medida em que as corporações multinacionais ampliavam seu poder no processo de expansão e oligopolização do capitalismo. Contudo, a preponderância dos interesses do capital monopolista no seio do Estado também gerou conflitos no interior das classes dominantes, que se manifestaram através da instabilidade política característica do período.

O sistema bipartidário foi insuficiente para expressar a representatividade política. Ao MDB coube uma função de oposição consentida, que legitimou os sistemas político e eleitoral. A ação do partido se direcionou para a busca de amplo apoio social. Diante dos primeiros sinais de falência do “milagre”, o partido ganhou mais prestígio, que se revelou

³³ Ibidem, 18 de julho de 1971, p.19.

³⁴ ESTADO DE SÃO PAULO, 17 de julho de 1971, p. 3.

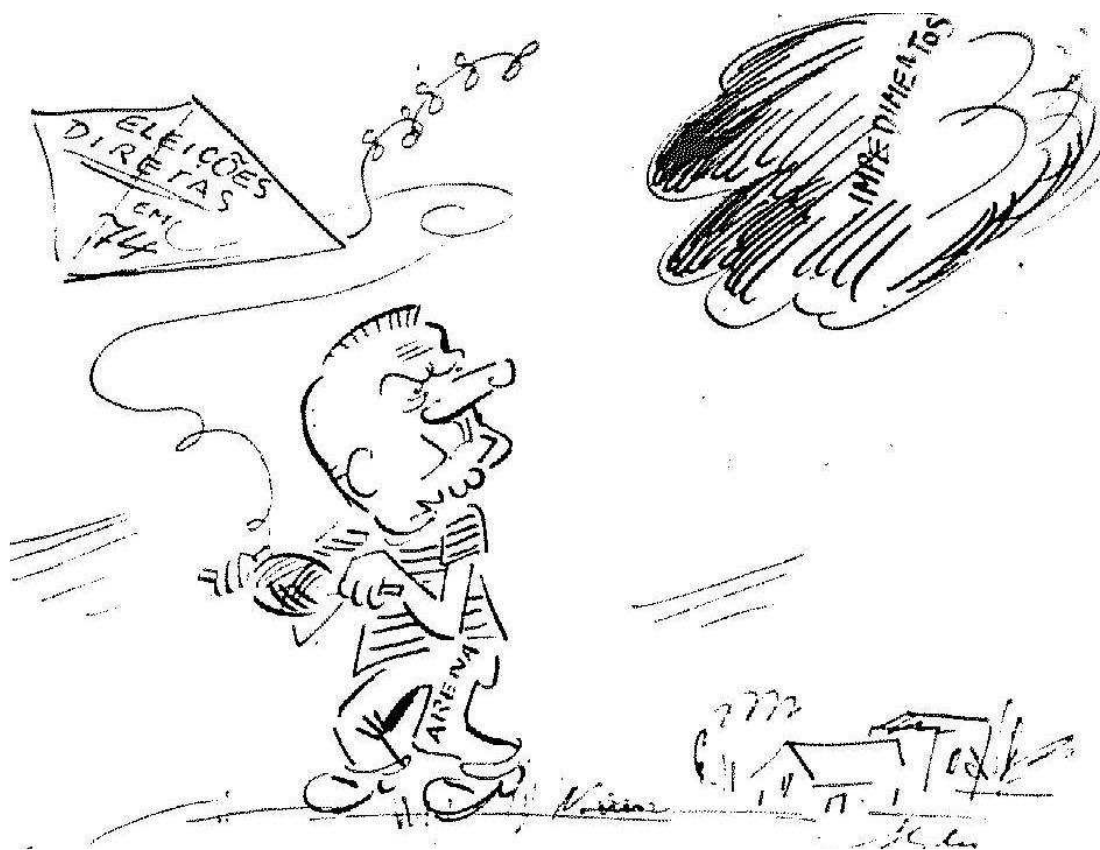
Um exemplo deste fato foi representado em *O Estado de São Paulo*, que publicou uma charge revelando a relação conflituosa entre o Executivo e o Legislativo durante o fechamento do regime. Este assunto não aparece em nenhuma parte na edição do dia. Entretanto, a ilustração chamava a atenção do leitor para os conflitos políticos existentes, que a ditadura procurou sistematicamente ocultar. O recurso da charge surgiu neste momento para desviar a atenção da censura, chamando atenção para conteúdos que deviam ser buscados em outras fontes.

A political cartoon in black and white. On the left, a car is shown from a side profile, moving towards the right. The word 'EXECUTIVO' is written on its side. On the right, another car is shown from a front-three-quarter view, with a driver inside. The driver has a large, open mouth as if shouting or shouting a slogan. Above the driver's head, the words 'Bi-Bi Bi-Bi' are written in a stylized, handwritten font. A flag is attached to the front of this car, with the word 'CONGRESSO' written on it. The cartoon is signed 'K. H.' in the bottom left corner.

Fonte: ESTADO DE SÃO PAULO, 16 de julho de 1971, p.4.

O tema das eleições diretas para presidente da República dominou o ano de 1971. A proposta de eleições diretas foi defendida até por setores ARENA, o partido do governo. Este fato demonstra que a legitimidade política da ditadura se apoiou sobre um sistema baseado sobre um equilíbrio muito instável e a manutenção da política de segurança nacional foi uma operação complexa.

Figura 2:



Fonte: ESTADO DE SÃO PAULO, 18 de julho de 1971, p. 4

A charge, publicada dois dias após a anterior, continuou a colocar em evidência a fragilidade do equilíbrio do sistema político. Este assunto também não surgiu na edição do *Estado de São Paulo* deste dia. No entanto, a charge aborda a proposta de eleições diretas para Presidente da República em 1974. Neste sentido, os “impedimentos” que “fecham o tempo” no horizonte político para a possibilidade de eleições gerais foram exteriores à representação política partidária legal, na medida em que as frações das classes dominantes entusiastas da via autoritária se articularam em aparelhos como a ESG, o IPES e, posteriormente na OBAN.

Após a crise econômica de 62 e as políticas de recessão calculada em 64, os anos de 1968 a 1974 foram considerados como a era do “milagre econômico”. A garantia de lucros faraônicos às empresas monopolistas (nacionais ou estrangeiras) e o financiamento interno da acumulação foram obtidos através da intensificação da exploração do trabalho e da concentração de empresas e capital. O discurso produzido pela esfera estatal, durante os anos de 1968 a 1974, procurou obstinadamente a construção de alguma legitimidade para o regime ditatorial. As comunicações oficiais foram orientadas para enfatizar dados essencialmente técnicos, buscando a criação de uma nova linguagem despolitizadora das informações governamentais. Esta estratégia se deveu ao fato de que a legitimidade da ditadura foi condicionada ao seu grau de “eficiência” na esfera econômica.

Uma das características mais flagrantes da política econômica defendida por Delfim Netto foi o aumento do endividamento externo. Em conferência na Escola Superior de Guerra, Delfim defendeu que o Brasil não estava sofrendo influências externas dos países imperialistas, como consequência do endividamento econômico, ao contrário declarou que o país devia se utilizar de todo o crédito possível, pois para o ministro era absurdo não usarmos a nossa capacidade de endividamento. Delfim declarou que “o Brasil tem certos controles que se tornou praticamente impossível aos detentores de capitais externos qualquer posição de influência nos centros de poder nacional, que tem soberania face ao capital externo” e acrescentou que na hipótese da cobrança de toda a dívida: “temos a capacidade de pagá-la num período variável de 18 a 30 meses, pois nossas reservas situam-se num nível superior a toda a dívida de curto prazo.”³⁵

³⁵ FOLHA DE SÃO PAULO, 22 de julho de 1968, p.1.

O peso da política econômica recaiu sobre a força de trabalho. A contenção salarial funcionou como uma técnica de confisco e como fonte de recursos. A legislação trabalhista implementada pela ditadura militar tinha como objetivo transferir recursos para a indústria, sujeitando os trabalhadores a altas taxas de exploração da sua força de trabalho e a programas de poupança forçada. Para isso o regime procurou enfraquecer as organizações da classe trabalhadora e suas lutas. Assim o regime se esforçou na desmobilização dos sindicatos, atribuindo uma função assistencialista e recreativa aos sindicatos diretamente controlados pelo executivo, impedindo uma organização eficaz dos trabalhadores, diante de uma política econômica amplamente desfavorável às massas.

O sistema corporativo foi evocado como modelo de sindicato construtor de coesão social. Os desdobramentos desta política econômica em relação às classes trabalhadoras foram a institucionalização do arrocho e a abolição do direito de greve como instrumento legítimo de barganha coletiva, que vieram a se somar ao fim da estabilidade no emprego, perdida ainda no governo Castello Branco, liberou as empresas dos ônus legais, o que diminuiu a pressão dos trabalhadores pelo fantasma da demissão. A concentração de renda se operou por uma política que não incorporou os ganhos de produtividade, foi baseada pela compressão dos salários básicos e estava articulada aos aumentos da margem de lucro por expedientes como a maior rotatividade no trabalho.

As políticas sociais impostas foram muito desfavoráveis aos trabalhadores. A criação do Instituto Nacional de Previdência Social dificultou o acesso dos beneficiários a seus serviços, consolidando a gestão tecnocrática e centralizada da atividade previdenciária, assim como a elevação brutal da produtividade física do trabalho. O saldo da guerra aberta contra os trabalhadores foi a deterioração da sua qualidade de vida, o aumento de acidentes de trabalho e a mortalidade infantil. Estabeleceu-se uma fórmula para a elevação dos lucros numa conjuntura recessiva.

Como reflexo da tentativa da classe operária em recompor suas condições de vida decorreram dois fatos: por um lado, a extensão da jornada de trabalho pela majoração de horas extras, por outro, a intensificação do trabalho familiar — que jogou no mercado grande contingente de mão de obra feminina e infantil.

Contraditoriamente, o efeito desses movimentos foi o próprio rebaixamento do preço da força de trabalho, face o volume de sua oferta.³⁶

A manutenção do modelo econômico beneficiando as classes dominantes passou por um amplo beneficiamento à grande empresa, a eliminação da pequena e média empresa através de expedientes como controle de crédito, o que provocou muitas falências e absorções, além de permitir a elevação dos preços dos produtos sem desembolsos em tecnologia. Entretanto, isso não poderia ser feito sem consequências e o resultado foi uma imensa concentração econômica marcada pela geração de capacidade ociosa e captura de adicional de mercado. A criação do Imposto sobre a Produção Industrial (IPI), e do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias são exemplos de claro favorecimento ao capital monopolista, pois a fixação dos preços abaixo do custo de produção prejudicou o pequeno capital que teve que ceder espaço para a oligopolização.

As funções econômicas e financeiras do Estado foram redefinidas como, por exemplo, na captação de recursos internamente através de mecanismos de poupança forçada como o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), o Programa de Integração Social (PIS). No caso do trabalhador do setor privado e do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP) para os trabalhadores do setor público, tinha como suas funções, por exemplo, a de “(...) financiar a formação do capital fixo das empresas privadas pelas instituições públicas. Seu papel, no quadro de recessão era baratear os investimentos industriais, por meio de longos prazos de pagamentos e juros irrisórios.”³⁷

Assim, fundou-se também um sistema financeiro especializado em papéis de longo prazo, capaz de promover uma ampliação do crédito direto ao consumidor, visando garantir a circulação de bens de consumo duráveis.

A ampliação do setor produtivo estatal foi possível através de investimentos industriais estratégicos (siderurgia, química básica, energia), que pelo seu longo tempo de maturação, não se tornavam atraentes para o capital privado. Entretanto, a solução para

³⁶ MENDONÇA, Sônia Regina. *Estado e Economia no Brasil: opções de desenvolvimento*, op. cit., p. 78.

³⁷ Ibidem, p.81.

obter recursos foi o endividamento externo e redefinição da empresa estatal como empresa lucrativa, disputando internamente recursos e mercados com as demais frações do capital.

O Estado também atuou como segurador do capital financeiro através da intervenção no mercado de capitais, com a emissão das Letras do Tesouro Nacional (LTN) e as Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional (ORTN).

Este modelo assentado na acumulação financeira tendo o Estado como ponto de partida, obteve certo sucesso no período compreendido de 62 a 73, num panorama caracterizado por uma ampla liquidez no mercado internacional e a possibilidade de dilatação dos prazos de pagamentos. A diminuição das taxas de juros viabilizou o endividamento como forma de propiciar os meios de pagamentos internacionais, o que contribuiu para o “milagre brasileiro” ocorrido de 1968 a 1974.

Neste período se observaram índices recordes de crescimento econômico de 9 a 10 % ao ano. A tônica da expansão estava na empresa multinacional — o capital estrangeiro detinha cerca de 30% do capital das 5113 maiores empresas nacionais — onde se observou o crescimento no setor mecânico (74,7%), material elétrico (76,2%) e o material de transporte (96,5%). Entretanto, a crise do petróleo em 1973 tornou claras as contradições latentes do modelo econômico. A crise de endividamento e esgotamento do fôlego do Estado na manutenção do ritmo de crescimento se operou na medida em que “as empresas multinacionais importavam muitos insumos básicos e bens de capital gerando déficit na Balança Comercial. Ao mesmo tempo como remetiam os lucros aqui realizados, geravam uma evasão de divisas onerosa para o Balanço de Pagamentos.”³⁸

A crise do petróleo comprometeu as fontes de financiamento, provocando elevação das taxas de juros. As economias centrais estocaram mercadorias pouco desvalorizáveis encarecendo as importações, com o objetivo de socializar o ônus do aumento de cerca de 400% no preço do petróleo.

Nesta altura, a sociedade brasileira já sentia o esgotamento do modelo econômico. A dificuldade de um pacote de reposição de máquinas e equipamentos desgastados ou obsoletos, numa conjuntura internacional adversa, inviabilizava a transformação técnica

³⁸ Ibid., p. 83.

necessária à manutenção do desenvolvimento, e a saída encontrada foi o mercado financeiro interno que elevou as taxas de juros igualando as do exterior.

O recurso à dívida externa foi o meio encontrado pelo governo para financiar o retorno à circulação internacional do capital, da fração do excedente de propriedade das empresas internacionais. Este mecanismo serviu apenas de modo secundário para financiar a própria acumulação de capital.

Francisco de Oliveira verificou que “o recurso da dívida soluciona, nessa etapa, a contradição assinalada entre um processo de expansão de realização interna controlado por propriedade externa, e mais, entre aquele processo e a exportação de estímulos para os Departamentos I das economias capitalistas centrais.”³⁹

Os fundos de poupança compulsória como o FGTS e o PIS/PASEP foram mantidos e reforçados. Lastreada pelos fatores que se institucionalizaram até 1967 e pela dívida externa, a economia nacional se expandiu e a acumulação se desenvolveu em torno dos ramos e setores do ligados a produção de bens de consumo duráveis, o departamento III. Entretanto o desempenho da expansão recriou novas desproporcionalidades, se constituindo como um problema crítico para a expansão da economia do país.

Francisco de Oliveira considerou que a expansão do setor de bens de consumo duráveis, nas circunstâncias do período, resultou em mais concentração econômica.

A expansão do Departamento III, já em si mesma um sinal de concentração de renda, levou essa concentração a um ponto em que a expansão do Departamento II da economia (...) passa a depender, de novo, da exportação, e a repousar, pelo menos hipoteticamente, na exportação de produtos agropecuários. Isto que dizer que essa expansão do Departamento III penalizou fortemente o crescimento dos salários reais dos trabalhadores desse setor, que concentra certamente a mão-de-obra mais qualificada do País, na faixa de operários, não fez senão acompanhar o ritmo de crescimento dos preços e não houve nenhum ganho real.⁴⁰

Como consequência, a expansão do DIII sob controle do capital estrangeiro aprofundou os problemas acerca da balança de pagamentos, na forma de pressão crescente para a importação de bens de capital e bens intermediários de produção.

³⁹ OLIVEIRA, Francisco. *A economia da dependência imperfeita*, op. cit., p.99.

⁴⁰ Ibidem, pp.100-101.

Assim, o recurso da dívida resulta em pressão sobre a capacidade global de acumulação da economia,

(...) induzindo a uma crise cuja origem tem lugar na reexternalização do D I, e nas diferentes formas que a fração exportada do excedente toma: o excessivo peso dos serviços da dívida externa, aos quais devem somar-se as demais formas de remessa e repatriamento do capital estrangeiro, pode chegar, e certamente já chegou, a níveis que comprometem a capacidade de acumular.⁴¹

O tipo de relação das empresas estatais como competidores capitalistas, transformou a crise da economia em crise de Estado, dando ao quadro político um elemento de instabilidade estrutural. O crescimento da produtividade e do excedente não deu lugar à poupança advinda do lucro, a predominância do DIII provocou o direcionamento dos recursos das classes mais favorecidas para financiar a circulação interna das mercadorias deste setor.

Este processo de acumulação, sob a direção do DIII, levou a uma inflação de custos de difícil contenção. Esta inflação não teve origem no comportamento dos salários. A origem desta inflação esteve relacionada ao papel das empresas do Estado. A crise do petróleo evidenciou a incompatibilidade das formas de controle do capital, pois os preços subsidiados empresas do Estado, colocadas em pontos-chaves das relações interindustriais estavam levando as empresas estatais à beira da falência. Contribuiu para a inflação o papel condutor do DIII no processo de expansão, pois a turbulência gerada nos preços relativos dos insumos básicos não foi absorvida por aumentos de produtividade. Neste quadro, a crise cambial deu origem a um comportamento das empresas estrangeiras do DIII que consistiu em aumentar seus preços mais rápido que as desvalorizações cambiais. A convergência destes fatores e a necessidade de sustentação dos preços completaram um quadro de competição especulativa pelos recursos financeiros.

Para a classe trabalhadora as conseqüências foram: epidemias, mortalidade infantil e a queda geral dos níveis de qualidade de vida. Os melhoramentos de produtividade na agricultura, não atingiram os produtos da cesta básica. Esta situação provocou novas mobilizações populares, que denunciavam a corrupção do regime, como no caso do programa de habitação e construção de casas populares, o Banco Nacional de Habitação

⁴¹ Ibid, p. 103.

(BNH). Este programa foi alvo de freqüentes escândalos sobre o financiamento e construção de casas de luxo e condomínios para a burguesia.

Em 1973, o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, denunciou que a ditadura expressava inequivocamente o poder do grande capital e propôs a abolição da intervenção estatal nas questões do trabalho.

Os trabalhadores criticaram a política de fixação dos reajustes salariais do governo, defenderam a negociação direta entre sindicato e empregadores e reivindicaram a criação de organismos sindicais no local de trabalho. A revitalização dos movimentos reivindicatórios influenciou, portanto, a retomada da lutas sociais nos fins dos anos de 1970, levando a reorganização do movimento sindical, em direção a maior combatividade e autonomia. Deste modo, o movimento sindical procurou dar respostas práticas, diante das questões próprias de uma conjuntura marcada pela necessidade de empreender uma luta sem tréguas pelo fim da ditadura no país.

1.4. A abertura

O general Ernesto Geisel sucedeu o general Médici na Presidência da República, declarando o objetivo de promover a abertura política. No seu governo, foi sancionada a Lei que determinou a fusão dos Estados da Guanabara e Rio de Janeiro e foi extinta a censura na imprensa. Nas eleições legislativas de 1974, os eleitores condenaram a ditadura elegendo a maioria de parlamentares do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), em nítida rejeição ao partido oficial da ditadura, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA).

Geisel fez a campanha política arenista procurando buscar legitimidade na sociedade civil para o seu projeto de abertura lenta e gradual. O objetivo do governo foi estimular a ARENA como um canal de expressão dos interesses específicos das facções burguesas ao longo de todo o território nacional, fortalecendo a interlocução com as frações subalternas da burguesia.

Embora a abertura houvesse sido prometida, no ano de 1975, Vladimir Herzog, diretor de jornalismo da Televisão Cultura de São Paulo e professor da Escola de Comunicação da USP, foi assassinado nas dependências do DOI-Codi após ter sido submetido a sessão de tortura, assim como Manuel Fiel Filho, líder sindical e militante do PCB. As manifestações públicas contra estes crimes levaram ao afastamento do general Eduardo D'Ávila Melo, ligado aos setores mais “duros” do Exército.

Apesar do fim da censura, a imprensa foi proibida de veicular a notícia. O governo anunciou a abertura política, porém os atos arbitrários continuaram. Geisel cassou o mandato do deputado Alencar Furtado, criou os senadores “biônicos” (indicados pelo governo). Nos anos seguintes Geisel cassou o mandato do vereador Glenio Perez, do MDB de Porto Alegre que, em seu discurso de posse, criticou a violação dos direitos humanos no país e a falta de liberdade. O vereador Marcos Klassmann, do MDB de Porto Alegre, que, substituindo o vereador Glenio Perez reafirmou a violação dos direitos humanos, também teve seu mandato cassado.

O período da chamada “abertura” deve ser desmistificado e desvendado o seu teor francamente ideológico. A repressão e a tortura foram crimes de terrorismo político que permaneceram no período da chamada “abertura”, como se pode observar no caso da queda do Movimento de Emancipação Proletária (MEP), que veio a tona através da imprensa em 1977.

Em 1978, o juiz Márcio José de Moraes declarou a União responsável pela prisão, tortura e morte do jornalista Vladimir Herzog. A União recorreu da sentença.

Neste ano foi aprovada, por decurso de prazo, a nova Lei de Segurança Nacional, que eliminou a pena de morte e a prisão perpétua. Dentre as medidas de abertura figuram a anulação do ato de banimento dos presos políticos trocados por diplomatas seqüestrados e a revogação do Ato Institucional número 5, o AI-5.

No âmbito da política econômica, o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) durante o governo Geisel, pautou-se pela substituição do carro-chefe do setor de bens de consumo duráveis para o setor de bens de produção, dando ênfase à empresa produtiva estatal. Este plano teve como meta prolongar o milagre. A proporção da ambição talvez tenha correspondido à proporção das dificuldades de empreender tal tarefa o saldo foi a queda do crescimento industrial de 10 para 4,5% ao ano.

Em resposta à necessidade de êxito para legitimar o regime autoritário, o II PND de 1976, priorizou a mineração, a siderurgia, a química básica e hidrelétrica, combinaram-se com o freio ao consumo de bens duráveis — restrição ao crédito direto ao consumidor e a transferência da poupança compulsória para o BNDE. O financiamento dos grandes projetos por bancos oficiais contrariou os interesses dos banqueiros, ao abrir uma fissura no bloco do poder na medida em que a política econômica fazia seus beneficiários — a burguesia industrial ligada à produção de bens de capital sob encomenda, e seus prejudicados — os setores do capital privado nacional que perderam com os cortes de crédito.

A contradição dentro do bloco no poder se operou na contradição entre as frações ligadas ao capital financeiro, que se recusavam a aceitar qualquer medida corretiva aos abusos da esfera financeira (pedra de toque do processo inflacionário), e ao capital industrial, que se via ameaçado pela “ditadura dos banqueiros”, o qual passou a abrir baterias contra a espoliação do capital produtivo. Ainda se deve mencionar as divergências entre os interesses do capital estrangeiro, que buscava drenar recursos e facilidades para o setor de bens de consumo duráveis e o capital privado nativo, que reivindicava o bloqueio aos competidores externos e a adequação dos gastos públicos aos seus interesses.

A aceleração do circuito financeiro deu margem a operações puramente especulativas ampliando a dívida interna do governo, o que inviabilizou qualquer tentativa de controle da crise, proporcionando o crescimento vertiginoso da inflação e a desvalorização do câmbio. Como observou Sônia Mendonça, o mercado de capitais passou a disputar recursos com a esfera da produção, oferecendo vantagens imediatas, assim os produtores preferiram garantir seu lucro com base no aumento de preços. Os grupos preteridos pelo plano reagiram de imediato, canalizaram seus recursos para as transações financeiras de curto prazo como openmarket e overnight, atrofiando possibilidades de novas inversões. Neste período houve a guerra de preços e o agravamento do quadro recessivo.⁴²

Na gestão do banqueiro Mário Henrique Simonsen à frente do Ministério da Fazenda, as receitas econômicas ortodoxas foram colocadas em prática, como corte aos créditos e aos gastos públicos e liberação das taxas de juros. O setor financeiro era amplamente beneficiado enquanto sacrificava outros setores com taxas de juros exorbitantes.

⁴² MENDONÇA, Sônia Regina. — *Estado e Economia no Brasil: opções de desenvolvimento*, op. cit., p.88.

A evolução da dívida pública com a emissão de títulos foi acompanhada por altas taxas de juros internas e o fato delas terem sido mais altas que as taxas de juros externas constituiu uma verdadeira armadilha, pois para captar os cruzeiros necessários à conversão da moeda estrangeira, o Banco Central teve que pagar caro. As tentativas frustradas de cortes só afetaram os setores produtivos de infra-estrutura, transportes, telecomunicações, e a receita direcionada para investimentos sociais. Os efeitos desta política foram destruidores para o conjunto da economia nacional.

Em 1979, os incentivos e financiamentos à produção industrial foram bloqueados, gerando conflitos no seio das classes dominantes: o setor de bens de capital nacional se sentiu ameaçado pelos cortes nas estatais, seu principal mercado consumidor. O setor bancário se mostrou temeroso de que o Banco do Brasil pudesse se tornar seu concorrente.

Os anos de 1978 e 1979 testemunharam uma onda grevista em todo o país, que teve como epicentro a indústria automobilística. O movimento grevista teve seu auge em 1979, unificando a luta pela autonomia dos sindicatos frente ao Estado.

Os movimentos envolveram setores das classes trabalhadoras que viviam experiências diversas em relação às suas condições de vida, trabalho e militância. Porém, todos eles se identificavam pela experiência comum de exclusão social e política sob o regime militar, inclusive setores de trabalhadores assalariados de classe média, alvo prioritário do achatamento salarial. Estes os profissionais passaram a engrossar as lutas sindicais no país no final dos anos setenta.

Neste ano, foi eleito indiretamente pelo Congresso o presidente João Batista de Figueiredo, prometendo a transição política para a democracia. O Congresso aprovou a Lei de Anistia e começaram a retornar os exilados brasileiros e os presos políticos foram libertados. Entretanto, a repressão e a violência da ditadura continuaram como no caso da greve dos metalúrgicos de São Paulo e Guarulhos. No confronto com a polícia, foi morto o operário Santo Dias da Silva. Em visita a Florianópolis, o presidente Figueiredo foi vaiado por estudantes e estes foram presos com base na Lei de Segurança Nacional.

O terrorismo de Estado continuou fazendo suas vítimas em ações ousadas. Em 1980, explodiram uma bomba na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), matando a secretária Lyda Monteiro da Silva, e outra bomba no gabinete do vereador Antonio Carlos do

Movimento Democrático Brasileiro (MDB), ambos os acontecimentos ocorreram na cidade do Rio de Janeiro. No ano seguinte, explodiu uma bomba, matando um sargento e ferindo um capitão do exército que se preparavam para colocar o artefato no Riocentro. A bomba estava no colo do sargento e detonou por acidente ainda no interior do automóvel Puma utilizado na operação.

Em 1980, os movimentos sociais se organizavam em todo o país. Diante da pressão popular, a Emenda da Reforma Partidária extinguiu a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Nesta mesma conjuntura, através de emenda constitucional, foram restabelecidas as eleições diretas para governadores de estado e se extinguíram os cargos de senadores "biônicos" (indicados pelo governo).

A ditadura não conseguiu resultados positivos na sua política econômica, não havendo nenhuma solução contra a inflação até 1981. O controle de preços e tarifas administrados pelo setor público por meio do tabelamento restringiu a rentabilidade e as taxas de lucro do setor industrial. Para combater o surto inflacionário, as saídas ortodoxas como controle dos gastos públicos, deprimiram os investimentos produtivos. O aparato estatal se organizou com a ampliação dos poderes decisórios da Secretaria de Planejamento da Presidência da República (SEPLAN).

Este receituário, entretanto, incrementou as contradições no seio das classes dominantes, pois atingiu as frações sujeitas aos efeitos da recessão. Além dos banqueiros, o setor agrário-exportador ("exportar é o que importa") foi extremamente beneficiado, consolidando a tradicional integração do país na divisão internacional do trabalho.

Em 1980 as classes dominantes buscaram uma saída conservadora para a crise. O apelo aos banqueiros internacionais e o FMI se operaram num quadro de decomposição do pacto de dominação, gerando um impasse político, uma parcela da burguesia se apresentava timidamente liberal, e as forças populares se constituíram como oposição ao regime e buscaram a afirmação da posse de um espaço político.

O período entre 1982 e o fim da ditadura foi caracterizado pela decadência do cesarismo militar e sua substituição por formas de tutela militar sobre a sociedade civil e as suas instituições.

O fim do “milagre brasileiro” serviu para retirar do regime a escassa solidariedade dos grupos sociais transitoriamente comprometidos com o processo de acumulação apoiado nas grandes empresas multinacionais e estatais. A desilusão da pequena burguesia diante deste processo também teve seu correspondente no protesto do empresariado paulista que combateu a primazia estatal das decisões cruciais em matéria de política econômica. Os próprios militares demonstravam sua crescente preocupação com a falta de legitimidade do regime, agravada pela sucessão de insucessos na área econômica e pela indiferença aos problemas sociais que se avolumaram ao longo dos anos de 1980, como resultado de uma política avessa às necessidades dos trabalhadores.

A política econômica foi sustentada pela superexploração do trabalho e pelo endividamento. A crise do “milagre econômico” se deu pela crise do petróleo e pela dificuldade de acesso a capitais externos, o que contribuiu para abalar a ordem política ditatorial, isto é, as relações entre o Estado e a economia fizeram com que a crise econômica se manifestasse como crise política, colocando em questão a legitimidade do regime e o monopólio dos agentes do Estado sobre as decisões de ordem econômica. Em síntese, a ditadura militar se colocou sistematicamente em guerra aberta contra as classes populares: milhares de mortos e desaparecidos, vítimas inocentes e indefesas, da tortura sistemática, a censura e o cerceamento das liberdades civis, a utilização da propaganda política, espionagem, conspiração e atos secretos. Este conjunto de medidas afogou o país no subdesenvolvimento, na dependência econômica e na pobreza.

Em 1984, vários comícios foram realizados em todo país em favor das eleições diretas. O movimento que ficou conhecido como Diretas Já se mobilizou em favor da Emenda Dante de Oliveira, que determinava as eleições diretas para Presidente da República. Entretanto, foi eleito no ano seguinte e ainda sem o voto popular, o primeiro presidente civil, o Deputado Federal pelo estado de Minas Gerais Tancredo Neves. O presidente Tancredo Neves não chegou a governar, pois foi acometido de uma enfermidade antes de assumir de fato a Presidência da República e morreu no Instituto do Coração de São Paulo. Desta forma assumiu a Presidência da República o vice-presidente José Sarney.

Certamente esta foi uma História triste e com um desfecho desagradável, mas que não pode ser esquecida. Ao contrário, deve ser conhecida por todos, para que seja inventariada a herança da ditadura militar e as suas dívidas.

Em trabalhos arqueológicos no Cemitério de Ricardo de Albuquerque orientados pela informação de que 14 desaparecidos estavam enterrados em uma fossa clandestina aberta para colocar cerca de 2100 ossadas de indigentes. Nesta pesquisa foi verificado que não houve individualização dos restos ósseos e ocorreu que os restos de esqueletos foram desarticulados, impactados e misturados aos materiais plásticos e metálicos das urnas, “a presença de violência entre estes restos ósseos foi indicada por uma cápsula de fuzil (...), os desaparecidos correspondiam a pessoas de cor branca, entre 18 e 45 anos, mortos por projéteis de arma de fogo, estando alguns carbonizados, (...)”.⁴³

É difícil não correlacionar o estado dos achados com uma vontade persistente em não deixar vestígios. Ao que parece, os agentes da ditadura estavam conscientes da gravidade dos seus crimes e procuravam não deixar rastros para investigação posterior correlacionando os crimes a seus autores:

A disposição dos restos ósseos em diferentes setores da vala indicou que os sepultamentos foram exumados de suas covas sem qualquer cuidado, apresentando muitos restos ósseos marcas de impactos por enxadas, transportados provavelmente vários ao mesmo tempo e jogados no local. Tais características ampliaram a dificuldade em identificar as ossadas, mesmo dispondo das fichas cadastrais dos desaparecidos políticos. Assim a possibilidade resumia-se aos crânios, (...) Quando não totalmente fragmentados, apresentavam ausência de ossos da face.⁴⁴

Estas observações sobre o contexto, têm como objetivo auxiliar a compreensão acerca do panorama que estava inserida a política educacional e a produção da legislação durante a ditadura militar no Brasil, objeto de estudo dos próximos capítulos.

⁴³ FUNARI, Pedro Paulo e OLIVEIRA, Nanci Vieira, A arqueologia do conflito no Brasil In: FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. (orgs.), p.147.

⁴⁴ Ibidem.

Capítulo 2

A política educacional da ditadura militar

2.1. Governo Castelo Branco

Imediatamente após o golpe, Luiz Antonio da Gama e Silva acumulou os cargos de Ministro da Justiça e Ministro da Educação e Cultura. Durante o governo do General Castelo Branco, ocuparam a pasta da Educação e Cultura os ministros Flávio Suplicy de Lacerda, Raimundo de Castro Moniz de Aragão (interino), Pedro Aleixo e Guilherme Augusto Canedo de Magalhães (interino).

Entretanto, foi durante a gestão do ministro Suplicy de Lacerda que as medidas de exceção atingiram violentamente a educação. Flávio Suplicy de Lacerda nasceu em Lapa (PR), em quatro de outubro de 1903, formou-se em engenharia Civil pela Escola Politécnica em 1928, doutorou-se em ciências físicas e matemáticas pela Universidade do Paraná e, durante a interventoria de Brasil Pinheiro Machado em seu estado em 1946, foi secretário de Viação e Obras Públicas. Em julho de 1950 assumiu o cargo de reitor da Universidade do Paraná. Em junho de 1966 transmitiu o cargo a Pedro Aleixo, sendo reconduzido a reitoria da UFPR em 1967.⁴⁵

Com o golpe militar, Suplicy de Lacerda foi convidado pelo presidente Humberto Castelo Branco, por sugestão do General Ernesto Geisel, chefe do Gabinete Militar da Presidência da República, a assumir o Ministério da Educação e Cultura. Tomando posse no cargo em 15 de abril, a sua gestão foi marcada pela repressão ao movimento estudantil.

⁴⁵ Flávio Suplicy de Lacerda acumulou a função de membro do Conselho Federal de Educação e em 1971 deixou a reitoria, aposentando-se como reitor agregado. Morreu em Curitiba em 1.º de julho de 1983. BELOCH, Israel e ABREU, Alzira Alves de (coord.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (1930-1964)*. Rio de Janeiro, Forense/FGV/CPDOC, 2001, p.2990.

A ditadura imediatamente iniciou a perseguição a qualquer forma de manifestação de oposição às medidas de exceção nas universidades e escolas.

No mesmo mês do golpe de Estado, em abril de 1964, instalaram-se, sob o comando do Ministro da Educação Flávio Suplicy de Lacerda, as comissões especiais de inquérito que poderiam dirigir os IPMs (Inquéritos Policial-Militares) para as universidades brasileiras, com o Ministério da Educação comandando contratações e demissões de pessoal universitário. Os IPMs eram recomendados para minar uma suposta atuação subversiva na universidade, agindo juntamente com as manobras de busca e detenção.

Em 27 de outubro de 1964, a Lei n.º 4440/1964 institucionalizou o salário-educação instituindo o modo de contribuição das empresas para a escolarização de seus empregados. O salário-educação foi um dispositivo herdado da Constituição de 1934, que obrigava as empresas industriais e agrícolas, com mais de 100 trabalhadores a manter ensino primário para os empregados e seus filhos. A Lei n.º 4440 de outubro de 1964 veio regulamentar este dispositivo, prevendo, inclusive que as empresas ficariam isentas do salário-educação se instituíssem convênio com escolas particulares no “sistema de bolsa de estudo”. A Lei fixou a arrecadação de 2% do salário-mínimo regional, pago pelas empresas a Previdência social em relação a todos os seus empregados. Os recursos do salário-educação seriam distribuídos em 50% destinados aos governos das unidades da Federação para desenvolver o ensino fundamental e os outros 50% controlados pela União que, através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, que deveriam se aplicados em medidas de fomento do ensino fundamental nas unidades da Federação menos privilegiadas.

O governo pretendeu impor a política educacional sem resistência. Deste modo, a partir de 1964, a ditadura iniciou um processo progressivo de imposição de leis autoritárias dirigindo o aparato repressivo do Estado contra o movimento estudantil e as suas entidades representativas. A Lei n.º 4464 de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, colocou na ilegalidade as entidades estudantis, como União Nacional dos Estudantes (UNE), e instituiu como forma legal o funcionamento do Diretório Acadêmico (DA), restrito a cada curso, e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), no âmbito da universidade, procurando eliminar a representação estudantil em nível nacional na sociedade, bem como qualquer tentativa de ação política independente dos estudantes.

Segundo a Lei n.º 4464/1964: “fica vedado aos órgãos de representação estudantil qualquer manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como indicar, promover ou apoiar ausência coletiva dos trabalhos escolares, isto é, manifestações contra o governo. Determinou também que diretores de faculdades, de escolas e reitores incorrerão em falta grave se, por atos, omissão ou tolerância, permitirem o não-cumprimento da lei.”

Em 1965, além de ministro, Suplicy se tornou Presidente do Conselho Federal de Cultura. Nesse ano, registrou-se grave ocorrência por ocasião da abertura do período letivo na Universidade de Brasília (UnB), quando os estudantes promoveram manifestações de oposição ao presidente Castelo Branco, que proferiu a aula inaugural dos cursos. O ministro Raimundo Moniz Aragão que respondia interinamente pelo MEC, colocou os estudantes em custódia das autoridades universitárias. A solução do impasse veio por interferência direta do Presidente da República e o caso terminou com a punição de trinta dias de suspensão para os implicados no episódio.

Neste ano houve uma série de incidentes que fizeram aumentar a insatisfação entre professores e alunos reprimidos pelo reinício dos inquéritos às universidades, a interferência do Comando Militar de Brasília na vida interna da UnB, as dificuldades financeiras que diziam decorrer da má vontade de Suplicy, e com as punições aplicadas, em outubro. Neste panorama a demissão de professores da UnB resultou na deflagração de um movimento grevista apoiado pelos estudantes. “Com a evolução da crise, o campus universitário foi ocupado por tropas da Polícia Militar e, alguns dias depois, o funcionamento da instituição foi suspenso por ordem de Suplicy.”⁴⁶

Logo após o golpe, a ditadura procurou redimensionar o papel do Estado nas funções de controle da juventude, assim o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) foi extinto e criado em seu lugar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), vinculada diretamente à Presidência da República, com o objetivo de atender aos “menores carentes”.

Os acordos MEC-USAID que embalsamaram as reformas educacionais da ditadura foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. No período que antecedeu ao fechamento desses acordos, assistimos à intensificação do debate técnico em torno das limitações e possibilidades do tipo de desenvolvimento industrial veiculado nos

⁴⁶ Ibidem.

anos anteriores, com o objetivo voltado à abertura para novas alternativas que proporcionassem ao país a entrada numa nova fase de expansão econômica.

Em outubro de 1964, a Lei n.º 4.440 instituiu o salário-educação, proveniente de recursos das empresas. O salário-educação foi a forma de contribuição das empresas para a escolarização de seus empregados. Desde a Constituição de 1934, a lei obrigava as empresas industriais e agrícolas com mais de 100 trabalhadores a manter ensino primário para os empregados e seus filhos. A Lei n.º 4440 veio regulamentar este dispositivo da Constituição de 1946.

Assim, estaria de acordo com a lei a empresa que oferecesse ensino primário gratuito ou transferisse os recursos para o Estado através de 2,5% fundindo-se alíquotas estaduais e federais. A lei que institucionalizou o salário-educação fixava “a arrecadação de dois por cento do salário mínimo da região, a ser pago pelas empresas à Previdência Social em relação a todos os empregados. A distribuição das importâncias arrecadadas se dá pelo seguinte esquema: 50% ficam à disposição dos governos das unidades da Federação para desenvolver o ensino fundamental e os outros 50% eram controlados pela União que, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, os aplicava em medidas de fomento do ensino fundamental nas unidades da Federação menos privilegiadas”.⁴⁷

Contudo, a lei também previa que as empresas ficariam isentas do salário-educação, se instituíssem convênio com as escolas particulares através do sistema de bolsas de estudo. Portanto, foi justamente nessa época que as secretarias e os conselhos estaduais de educação passaram a ser ostensivamente ocupados pelos donos e prepostos de colégios particulares que aprovavam convênios que beneficiavam as empresas de ensino de sua propriedade ou as quais estavam à serviço.

Em conformidade com as tendências de predomínio privatista na educação no dia 17 de dezembro de 1965, através da Lei n.º 4917, a ditadura isentou as escolas particulares de impostos de importação de consumo e de outras contribuições fiscais sobre alimentos e outra utilidades adquiridas no exterior, mediante doação, pelas entidades de assistência social.

No âmbito da legislação para o ensino superior, o Parecer nº 977 do CFE institucionalizou e definiu as normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação no

⁴⁷ FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*, Editora Moraes, São Paulo, 1986, p.80.

país. Ainda no ano de 1965, o governo também impôs o Decreto-Lei 55.551 que estendeu o salário-educação a todos os empregados públicos e privados, permitindo a consolidação dos interesses empresariais em torno do salário-educação.

Em 1966 foi criado o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras sob orientação de Rudolph Atcon. O consultor desempenhou o cargo de secretário executivo até 1968, articulando o poder político do MEC, os recursos da USAID e os métodos utilizados pelas universidades norte-americanas.

Os militares articulavam, através da doutrina de segurança nacional, um compromisso com setores das universidades afinados com a ditadura. Em 1966, foi organizado o Projeto Rondon, a partir do I Seminário de Educação e Segurança Nacional, promovido conjuntamente pela Universidade do Estado da Guanabara e a Escola de Comando e Estado Maior do Exército. O resultado destes esforços foi a primeira expedição do Projeto Rondon à Região Norte do país no ano seguinte.

Durante a gestão de Raimundo de Castro Moniz de Aragão à frente do Ministério da Educação, o governo lançou as bases da Reforma Universitária com o Decreto-Lei n.º 53 de 18 de novembro de 1966, que desempenhou o objetivo de estabelecer princípios e normas de organização para as universidades federais. Este decreto organizou as bases legais para a reforma universitária, determinando que fossem realizadas mudanças na organização universitária.

Em 24 de fevereiro de 1967, o governo lançou o Decreto-lei n.º 194, que dispensou entidades sociais do depósito bancário do FGTS. Esta medida beneficiou as instituições privadas com mais uma forma de isenção tributária.

Ainda durante a gestão de Moniz Aragão, o governo impôs o Decreto-lei n.º 228, de 28 de fevereiro de 1967, que reformulou a organização e as formas de representação estudantil, ampliando o caráter repressivo da legislação contra o movimento estudantil, como se pode observar nos artigos 12, 14 e 15. Este decreto-lei manteve sua força por todo o período de fechamento do regime e foi revogado apenas em 1979, pela Lei n.º 6.680.

Art. 12. A fiscalização do cumprimento dêste decreto-lei caberá ao Diretor do estabelecimento ou ao Reitor da Universidade, respectivamente, conforme se tratar de D.A. ou D.C.E. § 1º O Diretor do estabelecimento de ensino ou Reitor da Universidade incorrerá em falta grave se, por ação, tolerância ou omissão, não

tornar efetivo o cumprimento dêste decreto-lei. § 2º Caberá às Congregações e aos Conselhos Universitários a apuração da responsabilidade, nos termos dêste artigo, aplicando, em decorrência, as penalidades que couberem. § 3º Em caso de omissão das autoridades, caberá ao Ministro da Educação e Cultura impor as penalidades.

Art. 14. Os atuais órgãos de representação estudantil deverão proceder à reforma de seus regimentos, adaptando-os ao presente decreto-lei e os submetendo, através do Diretor do estabelecimento ou do Reitor da Universidade, à Congregação ou ao Conselho Universitário, dentro de trinta (30) dias da aprovação da reforma dos Regimentos e Estatutos, a que se refere o artigo anterior.

Art. 15. Serão suspensos ou dissolvidos pelas Congregações ou pelos Conselhos Universitários, conforme se trate de Diretório Acadêmico ou de Diretório Central de Estudantes, os órgãos de representação estudantil que não se organizarem ou não funcionarem em obediência ao prescrito neste decreto-lei e nos respectivos Regimentos ou Estatutos. § 1º A suspensão não poderá ultrapassar noventa (90) dias, findos os quais serão dissolvidos os órgãos se não provarem adaptação às normas legais e regimentais. § 2º No caso de dissolução, será promovida, pelas autoridades escolares, a imediata desocupação da sede do D.A. ou D.C.E., porventura situada no recinto da Faculdade ou Universidade, devolvendo-se os bens e recursos colocados à disposição dos órgãos. § 3º Os bens e recursos, a que se refere o item anterior, ficarão sob a guarda da Congregação ou do Conselho Universitário, até que se reorganize o órgão.

2.2. Governo Costa e Silva

O governo do General Costa e Silva foi marcado pela ampliação do aparato repressivo. No âmbito da educação, o governo favoreceu a predominância dos interesses norte-americanos. O Ministro da Educação e Cultura, Tarso de Moraes Dutra, ocupou a pasta por quase todo o governo. A pasta teve Favorino Bastos Mércio como interino.

Tarso Dutra nasceu em Porto Alegre em 15 de maio de 1914. Formou-se em direito pela Faculdade de Direito do Rio Grande do Sul, especializou-se em Direito Civil e Direito Administrativo. Dutra fez parte do Partido Republicano Liberal (PRL) até dezembro de 1937. Com o fim do Estado Novo, elegeu-se Deputado Estadual pelo PSD em 1947 e, em outubro de 1950 foi deputado federal reelegendo-se em 1954, 1958 e 1962. Com o AI-2, integrou a ARENA e em 15 de março de 1967 foi nomeado Ministro da Educação e Cultura.⁴⁸

O Decreto-Lei nº. 252/1967 estabeleceu normas complementares ao Decreto-Lei n.º 53, de 18 de novembro de 1966, consolidando as bases da Reforma Universitária, através da reorganização das universidades com a implantação da estrutura departamental.

Um dos primeiros atos de grande repercussão de sua gestão foi a criação do MOBRAL, em 22 de março de 1967. A gestão do ministro foi pontuada pela repressão violenta ao movimento estudantil e aos professores. Os conflitos com os estudantes e o regime se intensificaram sob a direção de Tarso, na época da imposição da nova Constituição pelos militares e durante o período da Reforma Universitária.

A legislação do ensino da Constituição Federal, que entrou em vigor no dia 15 de março de 1967, foi uma antecipação das reformas que viriam a ser encetadas pela ditadura nos anos seguintes. A Constituição de 1967 estabeleceu o fim da vinculação constitucional de recursos para a educação. O desaparecimento legal dos fundos de ensino, que deixaram de constar dos orçamentos da União a partir de 1968, levou à redução dos investimentos do governo em educação.

A Constituição determinou a proibição da criação de impostos e a cobrança de encargos sobre o patrimônio, a renda ou os serviços das instituições de educação. Assim as escolas privadas continuaram usufruindo de imunidade fiscal ampliando suas margens de lucro.

Sob a pressão da contestação de amplos setores da sociedade, o governo criou, no final do ano de 1967, uma comissão técnica especial com o objetivo de “emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; planejar e propor medidas para melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor

⁴⁸ BELOCH, Israel e ABREU, Alzira Alves de (coord.), op. cit., p. 1996.

estudantil; supervisionar e coordenar a sua execução pela delegação do Ministro de Estado”.⁴⁹

O trabalho desta comissão resultou no “Relatório Meira Matos”. A este relatório somou-se outro: o relatório elaborado por uma comissão composta por quatro “especialistas” americanos e dois brasileiros. Seguindo o acordo MEC-USAID de 1966 para a reforma universitária, este relatório teve o teor de aprofundamento das discussões sobre a política educacional e, sobretudo acerca da tecnocratização da educação superior, influenciando em grande parte a reforma educacional de 1968. Focalizava sua atenção na educação superior, revelando a preocupação com a formação de força de trabalho qualificada para os escalões mais altos da administração e da indústria. Assim, o planejamento educacional deveria se tornar mais intensamente parte do PAEG (Planejamento Econômico Global), para ajustar o sistema educacional às necessidades do mercado de trabalho regulado, utilizando-se dos diagnósticos preliminares do Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso.

Notadamente, o governo veio a adotar a maior parte da estratégia desejada pela USAID e assumiu a responsabilidade pelas propostas. A Confederação Nacional de Educação (CNE), organizada em 1966, teve por objetivos apontar sugestões para uma reformulação do Plano Nacional de Educação em vigor, afirmando a relação entre educação e desenvolvimento econômico. Estas orientações eram elaboradas a partir das determinações do “Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso”. Tinha-se em vista a elaboração periódica de “prestação de contas” sobre os avanços educacionais alcançados no país exigido pelo CIES (Conselho Interamericano Econômico e Social), liderado pelos EUA. A CNE indicou como prioridade um estudo da situação do ensino primário através do detalhamento dos índices de evasão, reprovação e atraso no ingresso escolar, que assolavam este nível de ensino. Considerava-se necessária a ampliação da capacidade de vagas para a formação da força de trabalho nacional, para superar o problema da falta de vagas nas escolas e do difícil acesso às universidades.

Segundo o Ministro da Educação Tarso Dutra, “(...) nos acordos MEC e USAID está incluída a formação de líderes, considerada da maior importância para a política norte-

⁴⁹ ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação do Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1978, p. 219.

americana pelo Chefe da Organização de Operação e Investigações Especiais de Washington”.⁵⁰

O governo lançou o Plano Decenal de Educação para 1967-1976, onde a teoria do capital humano e a conceituação econômica da educação eram os fundamentos, segundo o plano “a educação brasileira precisa levar a consolidação da estrutura do capital humano no país para acelerar o processo de desenvolvimento econômico”.⁵¹

O jargão econômico predominante teve o objetivo de submeter a educação ao planejamento estatal. A previsão dos recursos humanos levou a formulação dos planos de formação de mão de obra industrial e rural, para o ensino superior no campo biomédico e para formação e treinamento de magistério primário. O plano decenal fez proposições para a ação federal e prescreveu orçamentos a serem colocados à disposição do setor, para realizar seus objetivos gerais e específicos.⁵²

O governo lançou mão de empréstimos externos para obter a expansão do ensino técnico. O Decreto n.º 62.402 de 14 de março de 1968 ratificou o contrato de empréstimo celebrado pela União Federal com o Banco Interamericano de Desenvolvimento e deu outras providências.

Art. 1.º Fica ratificado o contrato assinado em 30 de junho de 1967 pela União Federal representada pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura, como mutuária, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, relativo a operação de crédito no montante de US\$ 3000000, ou seu equivalente em outras moedas, de que trata o Decreto n.º 60897, de 23 de junho de 1967, destinada ao financiamento parcial de um programa de expansão e melhoramento do ensino técnico industrial com as cláusulas e condições dele constantes, inclusive o compromisso geral e antecipado de dirimir por arbitramento as dúvidas e controvérsias ocorrentes.⁵³

O modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro foi implementado através de uma estrutura repressiva singular, buscando garantir a preparação da Lei n.º 5540/1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior, de

⁵⁰ JORNAL DO BRASIL, 27 de abril de 1967, apud. FÁVERO, Maria de Lourdes. *A Une em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1995, p. 67.

⁵¹ MEC-SG: Plano Setorial de Educação, Vol I., p.15, apud. FREITAG, Bárbara, op. cit. p.100.

⁵² Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica: Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social — Desenvolvimento Social: Educação e Mão-de-obra, Departamento de Imprensa Nacional, 1967, pp. 121-166, vol. I e II. FREITAG, Bárbara, op.cit., p. 101.

⁵³ MEC-CFE. *Documenta*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Março de 1968, p.84.

acordo com o acordo MEC-USAID de assessoria para a administração universitária de 30 de julho de 1966.

Um exemplo das conseqüências da montagem desta operação de repressão sistemática ao movimento estudantil foi o fechamento do restaurante estudantil Calabouço, que gerou o clamor de grande parte da sociedade. A responsabilidade pelo episódio que acarretou no assassinato do estudante Edson Luís recaiu inteiramente sobre a ação da polícia durante a invasão do restaurante. Com o objetivo de reduzir o custo político do fechamento do restaurante e da tragédia, em abril de 1968 o governo se utilizou do Decreto n.º 62.532 de 18 de abril de 1968 para instituir bolsas de alimentação.

O presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 83, item II, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Ficam instituídas bolsas de alimentação, a serem destinados aos usuários do extinto restaurante do calabouço.

§ 2.º O valor de cada bolsa de alimentação não excederá a importância de NCr\$ 60, 00 (sessenta cruzeiros novos) mensais e a seu pagamento será feito, através da rede bancária, pela Companhia Brasileira de Alimentos.⁵⁴

Em maio, o ministro Tarso Dutra declarou que a política educacional do governo visava dar ênfase “a formação técnico-profissional do ensino médio a fim de capacitar o indivíduo à participar do processo de desenvolvimento nacional a curto prazo”. Essa formação foi desdobrada em duas etapas principais: “desenvolvimento do ensino médio profissionalizante e o aumento de matrículas no nível superior.”⁵⁵

No dia 14 deste mês, o ministro recebeu o relatório Meira Mattos. Neste contexto, as manifestações públicas e greves estudantis contra a política educacional do governo se acentuaram, em especial contra a política para a universidade e a violência policial que o governo utilizou contra os estudantes.

Em 4 de junho, o general Costa e Silva determinou a imediata liberação de verba destinada ao MEC para o pagamento dos professores universitários. O atraso na liberação desta verba, juntamente com o protesto contra a transformação das universidades em fundações, resultou em greves na maioria das faculdades da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁵⁴ Ibidem, abril de 1968, p.71.

⁵⁵ BELOCH, Israel e ABREU, Alzira Alves de (coord.), op cit., p. 1996.

Com a continuação das manifestações estudantis na cidade do Rio de Janeiro, agravadas pela ocorrência de prisões de vários estudantes, o Exército entrou em rigorosa prontidão em 21 de junho. No dia seguinte, o Conselho Universitário da UFRJ suspendeu as aulas por tempo indeterminado e o governador Francisco Negrão de Lima antecipou as férias nos estabelecimentos de ensino do Estado com o objetivo de desmobilizar os estudantes.

Em 25 de junho, Tarso Dutra proferiu um discurso através da televisão no qual anunciou a reforma na estrutura do MEC. No dia seguinte, realizou-se no Rio de Janeiro uma manifestação estudantil, que contou com grande adesão popular e ficou conhecida como a Passeata dos 100 mil. O movimento foi um protesto contra as violências policiais cometidas desde a morte de Edson Luís. Os manifestantes exigiram o fim da ditadura e o retorno das instituições democráticas.

Nesta conjuntura conflituosa foi formado, em 2 de julho de 1968, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), cujo projeto transformou-se na Lei n.º 5540/1968, regulamentada pelo Decreto-lei 464.

No mês de setembro de 1968, foi outorgado o Decreto n.º 869, um resultado do trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra, determinando que a disciplina Educação Moral e Cívica devesse integrar obrigatoriamente todos os currículos escolares em todos os níveis. No Ensino Superior, a disciplina recebeu a denominação de Estudos de Problemas Brasileiros.

A corrupção se alastrou na gestão de Tarso Dutra. Neste mesmo dia, a *Folha de São Paulo* noticiou que um parlamentar renovou acusações ao ministro da Educação. O deputado Evaldo de Almeida Pinto (MDB), presidente da CPI sobre o ensino superior, renovou as críticas formuladas no plenário da Câmara Federal contra o Ministro Tarso Dutra, relativas à distribuição de 30 milhões de dólares em equipamentos. Comentando o encontro de uma comissão de estudantes paulistas com o Ministro da Educação, durante o qual o Ministro Tarso se mostrou irritado ao comentar as denúncias do parlamentar paulista, o deputado declarou esta manhã em Congonhas, antes de embarcar para Brasília que:

(...) essa irritação do Ministro se deve certamente ao fato de não poder explicar os critérios que adotou para a distribuição desse 30 milhões de dólares (...) desse total, 18 milhões de dólares foram concentrados apenas em um Estado, em que

Vossa Excelência é candidato a governador. Enquanto foram reservados 12 milhões aos demais Estados, numa única Universidade, a UFRGS, foram aplicados 4970 milhões de dólares.⁵⁶

Em entrevista, Tarso destaca que a etapa principal da reforma educativa se centraliza na Universidade e é a mais audaciosa iniciada pelo presidente Costa e Silva para “converter a Universidade brasileira numa força atual e moderna, racionalizar sua administração, desenvolver seus serviços, acrescentar o rendimento do sistema e multiplicar as possibilidades de acesso da juventude à universidade”.⁵⁷

Neste panorama, os educadores continuaram a sofrer perseguições políticas. Em 22 de outubro, a junta assinou ainda o Ato Complementar n.º 77, que proibiu os professores punidos pelos Atos Institucionais de exercerem função em estabelecimentos de ensino ou fundações criadas ou subvencionadas pelos poderes públicos, assim como em instituições de ensino ou pesquisa e organizações de interesse da Segurança Nacional.

A Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, determinou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. A Reforma Universitária foi marcada pela intenção de aumentar a produtividade dos recursos materiais e humanos existentes, através da instituição de medidas como a organização por departamentos, com o objetivo de eliminar a duplicidade de trabalho, aumentando a taxa de utilização dos recursos humanos e materiais através da matrícula por disciplina, e o regime de créditos, onde os alunos se matriculavam em cada disciplina, compondo o currículo conforme pré-requisitos estabelecidos.

A Reforma Universitária também instituiu o curso básico e a unificação do vestibular por região, ingresso por qualificação e a fragmentação do grau acadêmico de graduação através das licenciaturas curtas. Deve ser destacada a institucionalização da pós-graduação através da Lei n.º 5540/1968.

Ainda em 1968, o ministro assinou a Lei 5.537 de 21 de novembro, que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Decreto-lei 405, de 31 de dezembro, que determinou normas para incremento de matrículas no ensino superior.

⁵⁶ FOLHA DE SÃO PAULO, 1 de outubro de 1968, p. 13.

⁵⁷ Ibidem, 20 de outubro de 1968.p.8.

Em dezembro de 1968, Tarso Dutra participou das reuniões do Conselho de Segurança Nacional, nas quais se originou o AI-5, que foi assinado no dia 13 de dezembro. Ao lado de Luís Antônio da Gama e Silva, Ministro da Justiça, e Rondon Pacheco, chefe de Gabinete Civil da Presidência da República, Dutra integrou a Comissão designada por Costa e Silva para fazer a revisão final do documento.

Um dos mais importantes instrumentos legislativos da repressão foi o Decreto n.º 477 de 26 de fevereiro de 1969, que atribuiu às autoridades universitárias e educacionais do MEC o poder de desligar e suspender estudantes por até três anos envolvidos em atividades consideradas subversivas pela ditadura, expulsão e impedimento de matrícula em qualquer escola de nível superior no país durante cinco anos. O decreto previu a demissão de funcionários e professores, impedindo-os de trabalhar em ensino superior durante cinco anos (Art.1).

O decreto teve a função de eliminar as manifestações de descontentamento dos estudantes diante das dificuldades de ingresso e diplomação no ensino superior. Deve-se ressaltar o caráter radical da repressão, submetendo os elementos perseguidos a um rito sumário conduzido no âmbito da própria instituição. A lei estabeleceu a forma de tratamento à questão como se pode observar no Art. 3.º:

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

Em abril de 1969, Tarso Dutra assinou um documento autorizando o aproveitamento de 3522 alunos excedentes, autorizando a matrícula nas escolas que possuíam cursos em áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento, e anunciou a implantação do projeto dos ginásios orientados para o trabalho. Ainda em junho de 1969, Tarso Dutra chefiou a delegação à VI Reunião do Conselho Interamericano de Cultura da OEA, na cidade de Port of Spain, em Trinidad e Tobago. Durante sua estada no exterior, foi assinado um convênio entre o MEC e USAID no valor de 32 milhões de dólares para dar andamento ao plano de instalação dos Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), participando o governo brasileiro com igual parcela de recursos. Em agosto de 1969, em palestra na ESG justificou a obrigatoriedade do ensino de Educação Cívica como uma “contestação dentro

da escola brasileira contra a infiltração ideológica que tem que ser repelida de todas as formas”.⁵⁸

O governo esperava que o plano de implantação destes ginásios contasse com o financiamento externo: “em setembro de 1969, Tarso Dutra informou que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiaria o plano de expansão do ensino orientado para o trabalho”.⁵⁹

Com a morte de Costa e Silva em 31 de agosto de 1969, a junta militar manteve Tarso no ministério. Neste período, foram assinados vários decretos no âmbito da educação. Foi decretada a criação de uma comissão interministerial integrada pelos ministros do Planejamento, Educação, Comunicação e Fazenda e pelo presidente do CNPq, com a finalidade de fixar diretrizes para uma política integrada de tecnologia sob controle do governo.

2.3. Governo Médici

Em 1969, no Governo do General Emílio Garrastazu Médici, foi nomeado para o Ministério da Educação e Cultura, o Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho. Jarbas Passarinho nasceu em Xapuri (AC) no dia 11 de janeiro de 1920. Em março de 1943 foi declarado aspirante-a-oficial da arma de Artilharia transferindo-se para Belém, como instrutor do Centro de Preparação de oficiais de Reserva (CPOR) daquela cidade. Em setembro, foi promovido a 2.º tenente, e um ano depois, a 1.º tenente. Em 1945 passou a instrutor da Escola Militar de Resende (RJ). Em março de 1948 recebeu a patente de capitão e, em 1949, tornou-se instrutor-chefe do curso de artilharia do CPOR de Belo Horizonte. Fez curso na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais no Rio de Janeiro em 1950, no ano seguinte passou ao cargo de instrutor e comandante de bateria no curso de artilharia da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) até o final de 1952. Promovido a major em 1953, cursou a Escola de Comando e Estado Maior do Exército (ECEME) durante 2

⁵⁸ BELOCH, Israel e ABREU, Alzira Alves de (coord.), op cit., p. 1967.

⁵⁹ Ibidem. Em 30 de outubro de 1969, o ministro Tarso Dutra foi exonerado. Em abril de 1971 foi eleito Senador. Em 1.º de setembro de 1978 foi reeleito e com a extinção do bipartidarismo integrou o PDS. Faleceu em Porto Alegre em 5 de maio de 1983.

anos. Nesse período, foi redator-chefe da Revista do Clube Militar (1953) e diretor da revista (1954) durante a gestão do general Alcides Etchegoyen.⁶⁰

Passarinho ocupou posições fundamentais nas atividades econômicas relacionadas ao petróleo e à exploração da Amazônia. De 1956 a 1957 foi estagiário, adjunto e chefe de seção do Quartel-General do Comando Militar da Amazônia; em 1958 foi nomeado superintendente adjunto da Petrobrás na região amazônica. Deixou a Petrobrás em 1960, sendo nomeado, em 1961, pelo presidente Jânio Quadros para participar da comissão de Planejamento da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), ocupando a presidência da subcomissão de recursos naturais. Em agosto de 1962, alcançou a patente de tenente-coronel, e “ainda nesse ano passou a chefiar o estado-maior do Comando Militar da Amazônia e da 8.^a região militar (8.^a RM), sediada em Belém. Neste posto, participou da articulação do movimento político-militar que, em março de 1964, depôs o Goulart.”⁶¹

No governo de Castelo Branco, foi eleito indiretamente Governador do Estado do Pará. Para a prefeitura da capital do estado, nomeou o major Alacid Nunes de quem era amigo desde o final da década de 1940, além de padrinho de casamento. Alacid foi indicado pelo General Jurandir de Bizaria Mamede, militar que participou decisivamente do golpe. Em novembro de 1966, elegeu-se senador pelo Pará pela ARENA e apoiou as articulações que conduziram à escolha do general Costa e Silva. Em 15 de março de 1967, Passarinho foi convidado para o Ministério do Trabalho.

Foi empossado em 30 de outubro de 1969 no MEC, no governo do general Médici. As restrições às liberdades públicas e as denúncias de violação dos direitos humanos superaram em muito as acusações contra os governos militares anteriores. Nessa situação de paralisia forçada da sociedade e tendo como arma de repressão do Decreto n.º 477, que previa a expulsão de alunos e professores e funcionários das escolas, proibindo qualquer manifestação de caráter político, prevendo duras sanções e penalidades aos acusados de atividades políticas consideradas ilegais, a ditadura procurava silenciar os movimentos em defesa do ensino público que se confrontavam com as políticas impostas pelos militares.

⁶⁰ Ibid., p. 4440.

⁶¹ Ibid.

Ao ser empossado, o ministro da Educação nomeou um Grupo de Trabalho composto de 24 membros, que a partir das diretrizes apontadas por estes relatórios e pelas amplas discussões, estariam encarregados de propor a reforma do ensino primário e médio no Brasil. O presidente desse grupo era o próprio ministro da Educação, que nomeou como seu substituto o Padre José Vieira de Vasconcelos, membro do Conselho Federal de Educação (CFE).

O decreto n.º 65.189 de setembro de 1969 estipulava que o Grupo de Trabalho constituído em 14 de outubro teria sessenta dias para concluir os estudos e projetos, que seriam matéria prioritária e de interesse nacional. Cabe ainda ressaltar que no parágrafo terceiro do encaminhamento dos projetos do Grupo de Trabalho havia a ressalva de que o assunto estava vinculado ao “projeto brasileiro de desenvolvimento” e que daí dependiam as prioridades de investimentos. Este primeiro grupo elaborou seu estudo em capítulos, cada um com uma parte da fundamentação e doutrina, seguida de um projeto.

Em 1970, durante a gestão do ministro Jarbas Passarinho, foi posto em andamento a reforma das universidades iniciada em 1968, complementando-a com a reforma do ensino médio. Em síntese:

A Reforma Universitária consistiu na racionalização administrativo-pedagógica do ensino superior através do regime de créditos e da organização das matérias em departamentos. Por sua vez, a reforma do ciclo médio que consistiu na profissionalização compulsória e generalizada de todos os alunos, buscou mudar o conteúdo do ensino, orientando-o para as necessidades do mercado de trabalho. Poucos anos depois, contudo em 1975, o CFE deu nova interpretação à Lei n.º 5692, satisfazendo os empresários de ensino médio que se opunham à nova política educacional sob a alegação do custo de sua implementação.⁶²

⁶² Idem, p. 4442. Passarinho ocupou vaga no Senado em março de 1974 e em fevereiro de 1981 foi eleito presidente do Senado. Em novembro de 1983 foi convidado por Figueiredo para o Ministério da Previdência e Assistência Social. O militar foi consultor do Instituto Euvaldo Lodi desde julho de 1985, e assessor desde julho de 1985 da presidência da Confederação Nacional da Indústria. Elegeu-se em novembro de 1986, como Deputado Constituinte pela legenda do PDS. Em dezembro de 1989, com a vitória de Collor ocupou a pasta da justiça. Em 1992 voltou ao Senado na reforma ministerial em 1995 e filiou-se ao PPB. Em 1996 foi nomeado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, consultor do programa nacional de Direitos Humanos (PNDH). “Em maio de 1997, deixou o PNDH criticando o programa por não concordar com a extrema tolerância dispensada aos sem-terra e ao clima de baderna. Com a reeleição de Fernando Henrique Cardoso, Passarinho foi nomeado membro do Conselho da República, pertenceu a Academia Paraense de Letras, ao Instituto Histórico e Geográfico do Pará e do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil.” Id. p. 4446.

Neste ano, o CFE emitiu o Parecer n.º 77, que regulamentou o sistema nacional de Pós-Graduação. Ainda em 1969, governo promulgou o Decreto-Lei n.º 574, que proibiu as instituições educacionais de reduzirem suas vagas iniciais.

Em 1970, a ditadura criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a promessa de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos, os movimentos de educação de base foram substituídos pela ação do MOBRAL, criado pela Lei n.º 5370 de 15 de dezembro de 1967, que iniciou suas atividades em setembro de 1970, com o objetivo de alfabetizar a população urbana de 15 a 35 anos. A sede do MOBRAL situava-se no Rio de Janeiro, entretanto a sua atuação foi descentralizada, pois este órgão realizava convênios com os estados e prefeituras a fim de lhes transferir recursos para as despesas com o ensino.

Diante do debate dos chamados "excedentes", gerado pela pressão pelo aumento de vagas nas universidades públicas, a ditadura lançou o Decreto n.º 68.908/1970 com a regulamentação do vestibular classificatório.

A característica predominante da política do MEC durante a gestão de Jarbas Passarinho foi o diálogo restrito entre o ministério, os Secretários de educação dos estados e o Conselho de Reitores. No Encontro de Secretários de Educação de todos os Estados, realizado na Guanabara, foram abordados os principais aspectos “da nova política educacional do governo, contido no projeto de reforma de ensino e debatido os temas relacionados à TV Educativa Radiodifusão, o da nova política do livro didático, plano setorial de educação e cultura no Triênio 72/74 e o Acordo MEC-USAID.”⁶³

Nesta ocasião, Jarbas Passarinho disse que as vocações individuais eram respeitadas pelo governo, no entanto os estudantes que tivessem vocação para as áreas consideradas prioritárias seriam favorecidos, facilitando a obtenção de bolsas de estudos e reorganizando as vagas oferecidas, mesmo que isto implicasse numa oferta menor de vagas em áreas onde a necessidade de profissionais fosse menor, a fim de planejar a formação de profissionais de nível universitário.

⁶³ FOLHA DE SÃO PAULO, 20 de julho de 1968, p.11.

O ministro defendeu neste encontro, que as liberdades individuais não deviam pesar no planejamento, na medida em que “o país não pode ser entregue a concepções liberais inteiramente ultrapassadas.”⁶⁴

O diálogo com os professores e estudantes foi vedado e a legislação acerca do ensino primário e médio foi resultado de acordos de cúpula. O ministro Jarbas Passarinho mantinha encontros informais com os membros do Conselho de Reitores do Brasil.

Em certa ocasião, durante a sessão de encerramento da reunião do órgão em Brasília, o ministro da Educação disse aos reitores que aquela era uma boa oportunidade para que os reitores “explorassem tanto ele como ao diretor do Departamento de assuntos Universitários, Newton Sucupira”. As relações entre a ditadura e o Conselho de reitores foram estreitas e as declarações sempre afáveis, “depois de elogiar o Conselho de Reitores, afirmando que nunca notara resistência por parte dele a política educacional do MEC, o ministro agradeceu a todos pela colaboração na tentativa de implantar o vestibular unificado no país”.⁶⁵

No dia 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei n.º 5692/1971, que regulamentava o ensino de primeiro e segundo graus. Entre outras determinações, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante.

Neste ano, o CFE emitiu o parecer n.º 94/71 dando diretrizes para o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas, resultado do trabalho da Comissão Especial do CFE responsável pela elaboração do programa desta disciplina. Com o fim do Estado Novo, a disciplina de Educação Moral e Cívica foi abolida, mas o golpe de 1964 encontrou vivas as tradições autoritárias e sobreviventes muitos de seus partidários no campo da educação, viabilizando seu retorno aos currículos escolares. Castelo Branco e o ministro da guerra general Costa e Silva, pressionavam o Conselho Federal de Educação para incluir a disciplina nos currículos escolares. Os educadores Anísio Teixeira e Dumerval Trigueiro resistiram a esta proposta. Como uma forma de tentar calar as vozes dissonantes, no início

⁶⁴ Ibidem, 21 de julho de 1968, p.7.

⁶⁵ Ibid., 7 de agosto de 1971, p.8.

de 1969, Anísio Teixeira havia terminado seu mandato e não fora reconduzido, Dumerval Trigueiro havia sido aposentado compulsoriamente do serviço público perdendo o mandato no Conselho.

Os programas da disciplina seriam elaborados pelo Conselho Federal de Educação com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo, formada por seis membros nomeados pelo Presidente da República, sua primeira composição da comissão foi a seguinte: general Moacyr de Araújo Lopes, presidente; almirante Ary dos Santos Rangel; padre Francisco Leme Lopes; e os professores Elyvaldo Chagas de Oliveira, Álvaro Moutinho Neiva, Hélio de Alcântara Avelar, Guido Ivan de Carvalho e Humberto Grande, “este último veterano da ditadura varguista, escreveu o livro *A pedagogia do Estado Novo* e, na nova ditadura, *A educação cívica e o trabalho*, além de *Educação cívica das mulheres*”.⁶⁶

No âmbito do planejamento, o Ministério da Educação lançou o Plano Setorial de vigência de 1972 a 1974, prevendo tornar a população brasileira fator de produção e destinatária dos resultados do progresso. Os seus objetivos eram “estender a matrícula do 1.º grau a 80% das crianças de 7 a 14 anos; eliminar o analfabetismo, na faixa dos 15 aos 35 anos, expandir os sistemas de treinamento, proporcionar terminalidade ao ensino de 2.º grau visando a formação de técnicos, expandir a oferta de ensino superior, especialmente nas áreas técnicas, da formação do magistério e das ciências da saúde; acelerar a reforma da universidade; instituir centros regionais de pós-graduação, manter a gratuidade do ensino para todos que sejam carentes”.⁶⁷

No plano setorial, havia trinta e três projetos, dos quais quatro visavam alcançar objetivos para a escolarização do primeiro grau; três dedicados à reforma do ensino médio e oito se preocupam com a implantação da reforma universitária, três projetos se referiam à necessidade da melhoria da formação de força de trabalho. Os demais tratavam de reformas administrativas, pesquisas, e programa de assistência técnica. O plano indicava a prioridade à reforma universitária como forma de superar a crise instalada nas universidades, dando ênfase a qualificação para os altos escalões e controlando o corpo estudantil.

⁶⁶ CUNHA, Luís Antônio. *O Golpe na Educação*, op.cit. pp. 75-76.

⁶⁷ MEC-SEG: Plano setorial de educação, op. cit., p. 25. Apud FREITAG, Bárbara, op.cit., p.102.

Em 1972, o Conselho Federal de Educação emitiu pareceres decisivos sobre a organização do ensino de 1.º e 2.º graus, complementando a Lei n.º 5692/1971. O CFE emitiu o Parecer n.º 45/72, que confirmou a orientação tecnicista na legislação e fixou o currículo mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional, ou conjunto de habilitações afins, no ensino de 2.º grau. Neste sentido, também foram emitidos os Pareceres n.º 339/72, que recomendou a formação especial para o 1.º grau, e o n.º 871/72, que reforçou os conceitos e estabeleceu normas para a organização curricular, na forma estabelecida pelo Parecer n.º 853/71.

Com a finalidade de dar cumprimento do artigo 36 da Lei n. 5.692/1971, o governo do general Médici lançou o Decreto n. 71.244, de 11 de outubro de 1972, estabelecendo normas para a concessão de auxílio do tesouro federal aos sistemas estaduais e municipais de educação. A medida vinculava a concessão ao artigo 54 da Lei n. 5.692/71, que estipulava as formas de ajuda financeira da União para os estados e municípios. Entretanto, segundo o Art.3.º, para que os sistemas estaduais e municipais de educação tivessem acesso às verbas do governo federal, era necessária a elaboração dos seus respectivos Estatutos do Magistério.

2.4. Governo Geisel

No governo do General Ernesto Geisel, foi nomeado para Ministro da Educação e Cultura, Nei Amintas de Barros Braga. Ao assumir o governo do Paraná em 1979, o ministro foi substituído por Euro Brandão.

Nei Amintas de Barros Braga nasceu em Lapa (PR) no dia 25 de julho de 1917. Ingressou na Escola Militar do Realengo, no Rio de Janeiro, de onde saiu como aspirante de arma de artilharia em novembro de 1937. Foi promovido a 2.º tenente em dezembro de 1938 e a 1.º tenente em dezembro de 1940. No início dos anos de 1940, serviu no Rio Grande do Sul, em Itu e em Curitiba, onde exerceu a função de instrutor de topografia e

técnica de tiro no 3.º Regimento de Artilharia Montada (3.ºRAM). Foi transferido para o Rio de Janeiro, onde fez os cursos de aperfeiçoamento de oficiais na Escola do Estado Maior. Nesta ocasião, estabeleceu estreitas relações com militares que viriam a desempenhar importante papel no golpe, dentro eles o coronel Castelo Branco. Foi promovido a major em 1950.

Em 1952, foi nomeado chefe de polícia do Estado do Paraná no governo de seu cunhado, o governador Bento Munhoz de Rocha Neto. Com a mudança na constituição estadual, foi eleito o primeiro prefeito de Curitiba em 1954. Ao fim do mandato fundou o Partido Democrata Cristão (PDC) no seu Estado e se elegeu deputado federal em outubro de 1958. Liderando uma coligação formada pelo PDC e PL e apoio de setores da UDN, elegeu-se governador do Paraná, tendo identificado sua candidatura com a de Jânio Quadros em nível nacional. Assumiu o governo de estado em 31 de janeiro de 1961. Com a renúncia de Jânio, apoiou a posse de João Goulart ao lado de Brizola e Mauro Borges.

Em janeiro de 1962 Nei Braga e Geisel estabeleceram relações profundas:

O Coronel Ernesto Geisel, que ocupava os cargos de chefe do Gabinete Militar da Presidência da República e Secretário Geral do Conselho de Segurança Nacional durante a crise da renúncia de Jânio Quadros, assumiu o comando da Artilharia Divisionária da 5.ª divisão de Infantaria, sediada em Curitiba, e o comando interino da 5.ª Região militar, cargo que deixaria em setembro do ano seguinte. Enquanto servia em Curitiba, Geisel estabeleceu laços de amizade e relações políticas com o governador.⁶⁸

Nei Braga foi favorável à volta do presidencialismo, concorrendo para a revogação do parlamentarismo no plebiscito de 6 de janeiro de 1963. Influuiu na formação do novo ministério de Goulart, na qualidade de presidente do PDC, indicou os ministros Amauri Silva, do PTB, para a pasta do Trabalho e Paulo de Tarso, do PDC, para a educação, “nos meses que precederam o movimento político-militar de 1964, assinou vários manifestos pregando a necessidade das chamadas reformas de base, ao lado de nomes como Leonel Brizola, Teotônio Villela e Miguel Arraes. Em fins de 1963, durante um congresso nacional do PDC realizado em Recife (...), Nei defendeu a reforma agrária ‘como forma de evitar que o Brasil caminhe para a ditadura’”.⁶⁹

⁶⁸ BELOCH, Israel e ABREU, Alzira Alves de (coord.), op cit, pp.759-760.

⁶⁹ Ibidem, p.760.

Em fevereiro de 1964, num discurso em Florianópolis, afirmou que o Brasil encontrava-se sem administração e disse que a política agrária estava servindo de tema a várias explorações. Daí em diante, até o golpe preferiu se calar, mantendo-se em contato com outros governadores e militares. Em 25 de março de 1964, cerca de 2000 marinheiros se reuniram no Sindicato dos Metalúrgicos no Rio de Janeiro em protesto contra as restrições impostas à categoria. No dia 30, Nei Braga manifestou seu apoio às autoridades navais, que se consideravam afrontadas pela conduta tolerante do governo diante do movimento. Nei aderiu na mesma data ao grupo civil que participou do golpe, formado pelos governadores da Guanabara, Carlos Lacerda, de Minas Gerais, Magalhães Pinto, e de São Paulo, Ademar de Barros.

Da liderança civil partidária da ditadura, Nei Braga foi uma das figuras de maior sucesso político, ascendendo a posições importantes nos governos militares, resultado tanto da sua origem e formação quanto da sua proximidade com os elementos que teriam ascendência política nos anos seguintes. Nei manteve entendimento com Geisel para a escolha de Castelo Branco para a Presidência da República, foi nomeado Ministro da Agricultura em 1965, eleito senador de 1967 a 1974 e ocupou a pasta do Ministério da Educação. Nei Braga foi um político com forte base regional no estado do Paraná. Em dezembro de 1976, por iniciativa do presidente da ARENA paranaense, Afonso Camargo Neto, Nei foi indicado para a sucessão do presidente Geisel.

O Conselho Federal de Educação (CFE) propôs através do parecer n.º 2018 de 1974, a elaboração de legislação contendo normas e procedimentos que regulamentavam a implantação de programas dirigidos às populações em idade pré-escolar, além de recomendar que fossem buscadas novas fontes de recursos financeiros para subvencionar a educação pré-escolar.

No ano de 1975, foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar, primeiramente chamada de CODEPRE e depois COEPRE, vinculada ao Ministério de Educação e Cultura. Em 18 de abril e 22 e 23 de maio, realizaram-se o I e o II Seminários de Planejamento da Educação Pré-Escolar. Neste ano também foi realizado o I Encontro Nacional de Coordenadores de Educação Pré-Escolar dos Sistemas de Ensino e o I Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, pela OMEP - Brasil. Para educação na pré-escola, o CFE

recomendou, através do Parecer n.º 1600, a necessidade de habilitação ao nível de 2º grau para os professores que atuassem neste segmento.

No âmbito do planeamento, o Ministério da Educação lançou o Plano Quinquenal de 1975-1979. Seu objetivo principal era atingir 100% de escolarização da faixa etária de 7 a 14 anos até 1980.

As metas do plano eram: expandir a oferta de vagas do ensino médio e superior; capacitar recursos humanos para incrementar a produtividade do ensino; reformular os currículos nos três níveis de ensino; promover a interação de escola e comunidade; implantar e expandir as universidades; eliminar gradativamente o analfabetismo de adolescentes e adultos e “prestar assistência técnica e financeira às instituições particulares de ensino, visando, não só a expansão quantitativa, como também a melhoria do ensino.”⁷⁰

O Plano Quinquenal deu maior ênfase ao ensino superior, sendo que oito projetos tratavam do ensino médio e da ênfase na qualificação, e dois projetos se referiam a alfabetização, educação continuada e preparação intensiva com o objetivo de melhorar a qualificação da força de trabalho industrial.

Através do Parecer n.º 76/75, o Conselho Federal de Educação redefiniu o conteúdo da Lei n.º 5692/1971, alterando profundamente a divisão entre a educação geral e a formação especial, permitindo aumentar a importância de disciplinas de caráter geral e flexibilizando a profissionalização obrigatória.

Em 1975, o governo lançou o Plano Nacional de Pós-Graduação, que se inseriu no II PND e no Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, orientado para a integração em todos os níveis de ensino e para a formação de recursos humanos destinados ao ensino superior. O objetivo do plano foi contribuir para:

(...) formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação de sua qualidade, formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos atendendo as necessidades setoriais e regionais, preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas.⁷¹

⁷⁰ MEC-SG: Plano Setorial de Educação. 1975-1979 op. cit. p. 31, apud FREITAG, Bárbara., op.cit. p. 103.

⁷¹ MEC/Conselho Nacional de Pós-Graduação: Plano Nacional de Pós-graduação, Brasília, 1975, p.17, apud. FREITAG, Bárbara, op.cit., p. 105.

O Plano Nacional de Pós-Graduação procurou seu embasamento teórico nos modelos da economia da educação, no que se refere ao atendimento da demanda por educação. Estas medidas estavam correlacionadas à atuação do Estado no processo de reprodução das relações de produção, da força de trabalho nos altos escalões do serviço público e à formação de contingente para atuar nas corporações privadas, pois “o Estado brasileiro, que se [tornava] mediador do processo de internacionalização do mercado interno, [passava] a investir em educação assumindo parte dos gastos da qualificação do trabalhador em benefício das empresas privadas nacionais e multinacionais”.⁷²

Em 1976, o Conselho Federal de Educação determinou, através da Resolução nº 58, a inclusão obrigatória da Língua Estrangeira Moderna no currículo de 2.º grau, o que levou, na grande maioria dos casos, ao ensino da língua inglesa.

Enquanto a repressão atingia as principais universidades do país, no início de julho, o ministro Nei Braga voltou a ser cogitado para a sucessão do presidente Geisel. Neste mesmo mês eclodiu uma crise na UnB, onde os estudantes haviam iniciado uma greve em maio contra os atos de arbítrio do governo. Ela chegou ao auge, quando o reitor, José Carlos Azevedo, expulsou 30 alunos e suspendeu 34, decretando um recesso de 30 dias.

Com o objetivo de responder às críticas acerca da Lei n.º 5692/1971, o CFE emitiu o Parecer nº 540/77 explicando o tratamento dos componentes determinados pelo Artigo 7.º da Lei n.º 5692/1971, descaracterizando-os como disciplinas e enfatizando-os como elementos educativos. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi desmontada aos poucos, através de pareceres do próprio CFE.

No início do mês de abril de 1978, o ministro apresentou um balanço de suas atividades no MEC, em relatório que mostrava o aumento do número de universitários de 900.000 para 1 milhão e 2000 mil, nos 4 primeiros anos do governo Geisel. A taxa de escolaridade da população passou de 73, 45% para 78,85%. Ainda no ano de 1978, o Ministério da Educação e Cultura aprovou as diretrizes básicas para o ensino de Educação, Moral e Cívica nos cursos de 1º e 2º graus e de Estudos de Problemas Brasileiros nos cursos superiores através da Portaria n.º 505.⁷³

⁷² FREITAG, Bárbara, op.cit., p.107.

⁷³ Ibidem, pp.762-763.

2.5. Governo Figueiredo

Em 1979, assumiu a presidência o General João Baptista de Figueiredo. Neste governo, ocuparam a pasta do Ministério da Educação e Cultura Eduardo Mattos Portella, General Rubem Carlos Ludwig e Esther de Figueiredo Ferraz.

Eduardo Matos Portela nasceu em Salvador e fez curso secundário em Recife, entre 1951 e 1955, onde frequentou a Faculdade de Direito da atual Universidade Federal de Pernambuco. Paralelamente, assistiu a diversos cursos em universidades européias nas cidades de Roma, Paris, Madri e Santander, nas áreas de Letras e Artes. Seu interesse por literatura levou-o a colaborar como redator e crítico literário no Diário de Pernambuco até 1955. No ano seguinte Portela, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde colaborou com o Correio da Manhã e mais tarde com o Jornal do Comércio, “no qual assumiu o ‘rodapé da crítica’, a convite do então diretor do jornal Francisco Santiago Dantas. Essa atividade lhe rendeu em 1959 dois prêmios, o de crítica literária da Academia Brasileira de Letras, e o ‘Renovação’, da Prefeitura do Distrito Federal.”⁷⁴

Eduardo Portela foi nomeado inicialmente técnico de educação do Ministério da Educação, assumindo em seguida o cargo de assistente do gabinete civil da Presidência da República. No governo de Carlos Lacerda, assumiu em 1960, o cargo de chefe de gabinete da Secretaria de Educação da Guanabara. Em 1962, criou a revista trimestral *Tempo Brasileiro*, da qual se originaria a Editora Tempo Brasileiro, fundada em sociedade com o irmão Franco Portela. Entre 1961 e 1964, exerceu o cargo de diretor executivo do Instituto Brasileiro de Estudos Afro-asiáticos, órgão da Presidência da República. Em 1963, ingressou na carreira universitária como regente da disciplina cultura brasileira na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade de Brasília. Em 1968 passou a coordenar na UFRJ os cursos de Teoria Literária da Faculdade de Letras e implantou, em colaboração com Afrânio Coutinho, um dos primeiros programas nacionais de pós-graduação em Letras.

Portela foi diretor do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara de 1968 e 1971. Ao longo dos anos 1970 integrou diversos conselhos diretores de órgãos ligados a cultura como o Conselho Consultivo do Instituto

⁷⁴ Ibid., p.4741.

Nacional do Livro, o Conselho de Literatura do Museu da Imagem e do Som e o Conselho Estadual de Cultura da Guanabara, exercendo por duas vezes a presidência deste último. Em 1976, prestou concurso e foi aprovado professor titular sendo nomeado, dois anos mais tarde, diretor da Faculdade de Letras.

A indicação de Portela para o Ministério da Educação partiu de Guilherme de Figueiredo, irmão do presidente. A ditadura procurava sinalizar com a distensão através da nomeação de um ministro mais distante do estreito círculo político envolvido com o golpe militar. O seu nome foi interpretado como um sinal de flexibilização do governo e uma tentativa de conquistar simpatia de setores no meio intelectual.

Portela assumiu em meio a um amplo debate sobre a situação educacional do Brasil, no contexto do processo de “abertura política”, iniciado no governo Geisel, e da ascensão de movimentos de contestação à política educacional da ditadura. De um lado contestava-se a queda da qualidade do ensino em todos os níveis e, de outro lado, recompunham-se os instrumentos de organização dos professores do setor público no nível fundamental e universitário em novas associações de classe, com caráter sindical, resultando nas primeiras greves das escolas públicas e universidades.

Como resultado da intensa mobilização de educadores, o Conselho Federal de Educação permitiu, através da Resolução nº 7, o desdobramento dos Estudos Sociais em História e Geografia nas últimas séries do 1º grau e alterou a nomenclatura dos conteúdos Integração Social e Iniciação às Ciências para, respectivamente, Estudos Sociais e Ciências. Desta maneira, as antigas nomenclaturas passaram a indicar não mais conteúdos, mas a forma de tratamento das matérias, dando nova redação ao Artigo 5.º da Resolução nº 8/71.

A gestão do ministro Portela foi marcada por sérias polêmicas e atitudes contraditórias do governo, resultantes do caráter político da abertura. Alguns setores da intelectualidade e os setores ligados à educação aplaudiram a mensagem ministerial baseada num discurso de defesa da transição democrática e da defesa da qualidade do ensino, com mais verbas para o setor. O ministro adotou uma postura contrária à censura sobre a produção cultural, recusando-se a assumir tarefas de censura no MEC e comprometendo-se com o fim da censura a livros, teatro e cinema.

Os setores mais organizados reagiram a suas declarações contrárias às formas de luta e organização dos estudantes. O ministro, apesar de se pronunciar favorável ao direito de

participação política da juventude, adotou uma postura contrária à reorganização da UNE. As reivindicações salariais dos professores foram consideradas justas, contudo, o ministro declarou que o governo se encontrava impossibilitado de atendê-las condenando o recurso às greves como instrumento válido para pressionar o governo.

Estas atitudes refletiram as tensões no âmbito da política educacional. O ministro inclusive acenava com a possibilidade de medidas francamente impopulares que desagradavam a educadores e estudantes, atendendo às pressões dos proprietários de estabelecimento de ensino particulares, pois antes mesmo de assumir já despertava polêmicas ao afirmar que o governo iria estudar a possibilidade de estabelecer cobranças aos alunos de universidades públicas.

A situação de Portela no interior do governo foi tensa. Ao tomar posse, o ministro teve a escolha vetada pela área de informação de trinta e um dos assessores escolhidos para cargos de confiança. O ministro enfrentou pressões políticas no momento de definir os reitores das universidades federais, em várias ocasiões teve atritos com a equipe econômica do governo na busca por mais verbas para a educação.

A demissão de Eduardo Portela foi resultado da ação da ditadura em manter uma política repressiva inflexível sobre educadores e as suas reivindicações. Ao sair do ministério, Portela ocupou uma cadeira na ABL na vaga deixada por Otávio de Faria em 1981. No ano de 1985 foi nomeado para o Conselho Federal de Cultura, cargo que exerceu até 1988.

O general Rubem Carlos Ludwig foi requisitado para a pasta da educação por ser homem de confiança do círculo de militares que ocupavam posições centrais no governo e da administração.

O general Rubem Ludwig nasceu em Lagoa Vermelha no Rio Grande do Sul no dia 17 de janeiro de 1926. Seu pai foi prefeito de Canoas e Gravataí (RS). Entrou no Exército em março de 1943 ingressando na Escola Preparatória de Porto Alegre. Três anos depois, se transferiu para a Escola Militar de Resende, de onde saiu como aspirante a oficial da arma de infantaria, em dezembro de 1948. Destacado em março de 1949 para o 19.º regimento de Infantaria de São Leopoldo (RS), foi promovido a segundo-tenente em junho desse ano e a 1.º tenente em junho de 1951. Transferido em junho de 1952 para a Companhia Guardas da 3.ª região militar em Porto Alegre, unidade de elite do exército do Rio Grande do Sul, foi

promovido a capitão em dezembro de 1953. Em 1954, serviu no 9.º RI em Pelotas (RS) e, de volta à Companhia de Guardas, assumiu em agosto o comando da unidade. Em janeiro de 1957, foi nomeado ajudante de ordem do comandante do III Exército, general Jaime de Almeida, e a partir de março de 1958 cursou escola de aperfeiçoamento de Oficiais. Em fevereiro de 1959 assumiu o comando da Companhia do Quartel General da 6.ª divisão de Infantaria em Porto Alegre e em abril de 1962, quando iniciava o curso de 3 anos da Escola de Comando e Estado Maior, foi promovido a major.

Em janeiro de 1965, tornou-se instrutor dessa escola e em 1966 passou a instrutor-chefe do curso de infantaria da Academia Militar Agulhas Negras e foi promovido ao posto de tenente-coronel em dezembro deste ano. O general Ludwig ocupou posições fundamentais na área de informação da ditadura. Em fevereiro de 1968, durante o governo Costa e Silva, tornou-se adjunto do Centro de Informação do Exército (Ciex), “um dos mais poderosos elementos do sistema de informações e segurança (...). As atividades do Ciex se desenvolviam no gabinete do ministro da guerra Aurélio de Lira Tavares.”⁷⁵

Com o início do governo Médici, em outubro de 1969, tornou-se adjunto da subchefia do Exército do gabinete militar da presidência da República, chefiado pelo general João Batista Figueiredo. Em maio de 1973, deixou essas funções para cursar durante dois anos a Escola Superior de Guerra na França, e em dezembro deste ano, foi promovido a coronel. Depois de concluir os cursos de Estado-maior e superior de comando, retornou ao Brasil em meio ao governo Geisel para comandar, a partir de janeiro de 1976, o Batalhão de Infantaria motorizada em Porto Alegre. No início de 1978 foi convocado por Geisel para trabalhar no Palácio do Planalto. Serviu de início na 4.ª subchefia da Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional (CSN).

A demissão de Eduardo Portela decorreu de sua posição frente à greve do magistério, pois o ministro se solidarizou com as manifestações e lamentou a falta de disponibilidade de verbas do MEC para atendê-las. Diante da polêmica, o governo exonerou o ministro e convocou o general Ludwig que tomou posse no dia 27 de novembro de 1980.

Na ocasião de sua posse todas as universidades federais do país estavam paralisadas, mas pouco tempo depois conseguiu suspender o movimento grevista, implantando um plano de reclassificação da carreira, projeto de seu antecessor, que propiciou melhorias

⁷⁵ Ibid., p. 3325.

salariais para o magistério superior. Considerado o ministro da educação de maior força junto aos centros decisórios no período dos governos militares, Ludwig declarou no início de sua gestão que daria prioridade ao ensino de 1.º e 2.º graus, manifestando sua preocupação com o quadro de mais de 7 milhões de crianças sem escola em todo o país.

Em 1981, o MEC extinguiu as Secretarias de Assuntos Culturais e de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, dando origem à Secretaria de Cultura, embrião do Ministério da Cultura. Neste mesmo ano, o general Ludwig afastou Arlindo Lopes Correia da presidência do Mobral.

Entretanto, a possibilidade de uma gestão mais eficiente do Ministério da Educação acabava entrando em conflito com a política econômica e social do governo num âmbito mais geral. O ministro Delfim Netto cortou 69 bilhões, da dotação de 107 milhões de cruzeiros, solicitada para o ano de 1982, após uma audiência com Figueiredo em setembro Ludwig obteve uma reposição de 40 bilhões na verba destinada ao MEC, “ainda em 1981, enfrentou nova greve geral do magistério, engrossada pelos funcionários das universidades. Mais uma vez o impasse foi solucionado com a concessão do reajuste salarial aceito pelos professores.”⁷⁶

Em março de 1982, Ludwig apresentou um projeto reformulando a lei de ensino profissionalizante de 2.º grau. A alteração, segundo o ministro, tinha por objetivo viabilizar um sistema que já existia, mas na prática não havia sido implantado em sua plenitude. Em declarações à imprensa no mês de junho, Ludwig admitiu que o Mobral houvesse falhado em seu objetivo de alfabetizar adultos. Por essa época, recusou-se a reconhecer a UNE como órgão oficial da representação dos estudantes no país. Em 24 de agosto de 1982, passou a assumir a chefia do Gabinete Militar da Presidência da República.⁷⁷

Ainda no governo do General João Batista Figueiredo, Esther de Figueiredo Ferraz, recebeu a indicação para substituir o General Rubem Ludwig na reforma ministerial, para ocupar a pasta do Ministério da Educação e Cultura, enquanto Otávio Medeiros, chefe do SNI, indicava Miguel Reale, ex-reitor da USP. A escolha de Esther foi uma vitória do grupo ligado a Geisel. Esse campo se comprometeu com a manutenção das diretrizes de seu

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Com o fim da ditadura, Ludwig passou a atuar como conselheiro da Construtora Camargo Correia. Morreu no Rio de Janeiro em 28 de agosto de 1989. Ibidem, p. 3326.

antecessor, concordando com a indicação do coronel Pasquali para o cargo de secretário-geral do ministério, feita por Ludwig.

Esther Figueiredo Ferraz nasceu em Mococa (SP) no dia seis de fevereiro de 1915. Foi professora primária, licenciou-se em filosofia pela faculdade de Filosofia de São Bento, além de freqüentar o curso de piano no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. De 1939 a 1954, lecionou na Escola Caetano de Campos. Diplomou-se pela Faculdade de Direito da USP em 1944, passando a militar nas áreas criminal e de família, “em 1961, tornou-se professora de direito judiciário da Universidade Mackenzie, tradicional instituição de ensino de orientação conservadora da capital paulista, chegando a ser reitora entre 1965 e 1969, período de intensa participação estudantil na atividade política.”⁷⁸

Entre os anos de 1963 e 1965, Esther foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Em 1970, passou a fazer parte do Conselho Federal de Educação (CFE). Em março do ano seguinte, foi nomeada Secretária de Educação de São Paulo pelo governador Laudo Natel, permaneceu à frente da secretaria até agosto de 1973. Esther deixou o Conselho Federal de Educação em maio de 1982.

Em 24 de agosto tomou posse no Ministério de Educação e Cultura, reafirmando suas intenções e projetos, inclusive a cobrança de anuidade nas universidades federais, inviabilizada de imediato em função da proximidade das eleições. Em seu discurso de posse, prometeu o diálogo com professores e estudantes e afirmou que a educação era a base do desenvolvimento e que daria, portanto, prioridade absoluta para a educação de 1.º grau.

No ano de 1982, a ditadura alterou os dispositivos da Lei n.º 5692/1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, implicando em algumas mudanças na proposta curricular, ao dispensar as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, voltando à ênfase à formação geral. Pela lei n.º 7044/1982, a qualificação para o trabalho, antes visada pela Lei n.º 5692/71, foi substituída pela preparação para o trabalho, um termo impreciso que manteve, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas retirou, de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2.º grau.

A legislação complementar à Lei n.º 7044/82 foi formada pelo Parecer n.º 618/82 do Conselho Federal de Educação, que explicava as alterações introduzidas pela nova lei e o

⁷⁸ Ibidem, p. 2154.

Parecer n.º 108/83 do Conselho Federal de Educação, que esclarecia a questão da habilitação profissional após a Lei 7044/82. O Parecer n.º 170 do Conselho Federal de Educação explicava a situação dos Pareceres 45/72 e 76/75 deste Conselho que definiam a habilitação profissional após a nova lei. O Parecer n.º 281 do Conselho Federal de Educação explicava as camadas curriculares e indicava o sentido humanista da preparação para o trabalho, de acordo com a Lei n.º 7044/1982.

A proposta de cobrança de mensalidades nas universidades públicas, defendida por Esther Ferraz, foi uma medida impopular que a ditadura não conseguiu tornar realidade. Entretanto, os grandes interesses privados na educação foram favorecidos através de outros mecanismos.

Em fevereiro de 1983, Esther de Figueiredo Ferraz aprovou um empréstimo para a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVE), objetivando aperfeiçoar os programas relativos a tele-educação. Em abril deste mesmo ano, Esther desligou-se da Curadoria da Fundação Roberto Marinho sob suspeitas de atuação na revitalização da FUNTEVE e dos programas tele-educativos, os quais interessavam à Rede Globo de Televisão, de propriedade de Roberto Marinho.

Capítulo 3

Capitalismo e educação

3.1. As classes dominantes e a educação

Poucos meses antes do golpe de 1964, no mês de janeiro, ocorreu o Seminário Universidade-Indústria que foi resultado do esforço de ampliar as relações entre os interesses industriais e a educação. A iniciativa partiu do secretário-geral do Conselho Federal de Educação, Celso Kelly, que convidou empresários da indústria, engenheiros e professores para elaborar um plano de um encontro, para debater as relações entre a Universidade e a Indústria. O encontro teve como meta, estudar a questão da presença de homens de empresas nos órgãos colegiados e Faculdades e Universidades, estudar o problema do treinamento profissional que requer a cooperação das indústrias e procurar entendimento que permita utilizar as bibliotecas especializadas pelas Escolas das empresas.

Celso Kelly definiu a escola e a empresa como as duas grandes instituições do século. Através de um pensamento idealista e estilo lírico nos brindou com definições singulares:

A escola toma a si a criatura humana na mais consciente missão de extrair de suas virtudes o aperfeiçoamento, a valorização e a felicidade do educando (...) enriquece, a cada hora, a instituição escolar, e impõe disseminação generosa, de modo que ninguém seja furtado aos seus nobres fins e benefícios. Discernimento, lucidez, espírito crítico, habilitação técnica, valores morais e sociais, eis a rica esteira que a escola vem deixando ao longo de suas jornadas, empenhada na dignidade e na eficiência do homem.⁷⁹

Nas mesmas proporções, Celso Kelly parte de uma visão romântica do real significado da empresa, atribuindo a sua ação uma centralidade na vida social, a agência do

⁷⁹ MEC-CFE. *Documenta*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, janeiro de 1964, p.10.

trabalho, da produção e da economia. Na sua avaliação a empresa é a meta da existência adulta, a fonte de sua riqueza e talvez de seu bem-estar.

O consumidor encontra, à sua disposição, uma rede incomensurável de empresas, em que a propriedade está no dono e a autoridade no patrão, mas a razão de ser das empresas reside no público.

Seja oficial ou de iniciativa particular, a escola, seja privada ou estatal a empresa, esteja contida nas linhas singelas de uma unidade ou se desdobre tentacularmente como um sistema, um monopólio, um truste, escola e empresa são como as duas grandes instituições, as forças definitivas das comunidades contemporâneas, nesse ou naquele regime atuante, decisivas no processo civilizador.⁸⁰

O engenheiro Plínio Catanhede, da diretoria da Companhia Siderúrgica Paulista (COSIPA) foi convidado para realizar a conferência de abertura do evento. Sob o título de “A Presença de profissionais militantes em órgãos colegiados do ensino superior”, estabeleceu as propostas dos setores industriais e as bases da sua ação do âmbito educacional. O empresário identificou que as origens do atraso econômico do país estavam nas tradições agrárias, que eram caracterizadas pelo desprezo à ciência, das técnicas e dos conhecimentos exatos. Contudo, na sua avaliação, após a primeira Guerra Mundial houve uma expansão da industrialização e o alargamento o campo da produção nacional.

Na sua avaliação, no contexto de pleno domínio da mecanização e da automação era fundamental que a Universidade e Indústria conjugassem um esforço para que o ensino superior fornecesse ao setor industrial os profissionais de todos os tipos indispensáveis à sua expansão. Catanhede chama a atenção para que o ensino superior estivesse voltado para a formação de engenheiros, profissionais voltados para a criação da máquina e na direção e controle de seus resultados, elemento dominante da produção, na medida em que a produção industrial impunha a exigência de operários e técnicos especializados, comandados por engenheiros. Neste sentido, o engenheiro avaliou que a participação de profissionais militantes poderia trazer subsídios para a formação de futuros profissionais.

É necessário, mormente nas escolas superiores de ordem técnica ou científica, que a Indústria venha a participar mais intimamente da vida universitária, trazendo para a intimidade da escola na convivência diária com professores e

⁸⁰ Ibidem.

alunos, a experiência dos fatos cotidianos, as observações que só o contato contínuo e permanente com os processos da tecnologia permite colher.⁸¹

Plínio Catanhede defendeu a participação ativa dos industriais na administração das universidades para facilitar a expressão dos interesses econômicos das grandes indústrias na educação, em particular na formação de força de trabalho altamente qualificada disponível para indústria e os interesses econômicos e estruturais da administração da economia de mercado. Dentro do seu rol de sugestões, Catanhede defendeu a superação do regime de cátedras e uma intervenção dos industriais no cotidiano universitário:

Em síntese, julgamos que se faz mister desde já a reformulação dos atuais dispositivos regulamentares e da normas administrativas universitárias, mediante um mecanismo flexível de contato e de ação que permitisse às Escolas de grau universitário contar com a cooperação ativa de profissionais militantes: a) nos departamentos, participando na formulação dos programas e dos calendários de ensino e no acompanhamento dos cursos; b) nas disciplinas de caráter profissional mediante a participação contínua, sob forma de exposições didáticas e trabalhos práticos, onde a experiência e o contato diário com os problemas da profissão viessem complementar os aspectos teóricos do ensino.⁸²

O Seminário demonstrou a proximidade dos interesses da indústria com a representação majoritária no Conselho Federal de Educação. Desta forma, o programa da indústria para a educação encontrou um terreno favorável.

Os grandes industriais apoiaram o golpe militar e a ditadura, o setor avaliava negativamente o desempenho do governo do presidente João Goulart, na medida em que acreditava que seu governo inviabilizava os planos de longo prazo, pois a política econômica do governo era acusada de ser responsável pelo caos no mercado e pela aceleração da hiperinflação.

A burguesia industrial defendeu que o caminho do futuro esteve na primazia da iniciativa privada. Thomas Pompeu Brasil Netto, presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI) avaliou positivamente o golpe de 1964. Durante a sua gestão a CNI atuou na formulação de uma política educacional que influenciou na produção das leis concernentes ao 1.º e 2.º graus e a Reforma Universitária. Para Thomas Pompeu, o momento do golpe foi crítico, entretanto teve um desfecho feliz, pois o golpe havia

⁸¹ Ibidem, pp.27-28.

⁸² Ibid., p.30

restaurado a ordem. No entanto, a política da ditadura acabou por trilhar um caminho indesejado, a estatização de grandes parcelas da economia, em sua opinião, “[...] a pressão do setor público avançou em passo acelerado, situando-nos entre os países mais estatizados do mundo ocidental.”⁸³

Os industriais criticaram a ação estatizante promovida pelos militares, na sua avaliação, o Estado não era um bom empresário, não conseguindo substituir a empresa privada em sua função de promover o progresso, “a Confederação Nacional da Indústria, a través de repetidos pronunciamentos, tem proclamado que a ação do Estado, em face da livre empresa, deve ser simplesmente de complementação e de incentivos.”⁸⁴

O dirigente da CNI identifica o desenvolvimento à defesa da livre iniciativa, através da redefinição da política industrial, na medida em que a fase de crescimento do país demanda o aprimoramento qualitativo através da melhoria de produtividade. Influenciado pela teoria do capital humano, Brasil Netto acredita que a educação é importante pelo seu valor econômico, na sua concepção a sua função é a de “preparar o homem para as grandes metas que perseguimos é, talvez, mais importante do que a acumulação física de capital.”⁸⁵

A proposta para formação de trabalhadores estava estruturada na percepção de que educar para o trabalho exigia uma nova mentalidade, devendo ir além da alfabetização, em direção ao contínuo aperfeiçoamento. Através da crítica ao ensino secundário o dirigente condenava o caráter geral dos estudos, antecipando a tendência de profissionalização do ensino médio prescrita na Lei n.º 5692/1971.

Thomas Pompeu avalia que o Ensino secundário é oneroso exorbitando na pretensão acadêmica, raramente servindo como capacitação para os que se dirigem ao mercado. O dirigente critica o ensino superior, por oferecer vagas em Direito, Economia e Filosofia e descuidar de áreas como Medicina, Engenharia, Agronomia e Administração. “A CNI propõe ainda a flexibilização dos cursos superiores, os quais também deveriam oferecer carreiras curtas, como a de engenheiro de operação.”⁸⁶

⁸³ BRASIL NETTO, T.P.S – Brasil e a iniciativa privada. Rio de Janeiro: APEC, 1971, p. 238, apud RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998, p 80.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Ibid., p. 82

⁸⁶ RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 83.

A proposta de criação de cursos superiores de curta duração que foi incorporada pela Lei n.º 5540/1968, procurou resolver o problema da formação de gerentes e tecnólogos para a atuação nas cadeias intermediárias de comando e para suprir uma necessidade imediata de profissionais qualificados na produção.

O contexto do desenvolvimento recomendava evitar soluções improvisadas, inclusive nos ramos superiores da administração. Como resposta, a burguesia industrial criou o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e buscava a revitalização do Centro Nacional de Produtividade (CENPI). Inclusive neste período os industriais demonstravam intensa preocupação com a reprodução de quadros gerenciais, uma das atividades neste sentido foi a Formação de Assessores e Executivos, que procurava aliar a qualidade e produtividade na administração estratégica de alto nível, para profissionais oriundos das áreas do Direito, Engenharia, Economia ou Contabilidade.

O empresário percebe que esta conjuntura é marcada por elevado nível de complexidade que requer profissionais bem treinados, pois na sua avaliação, “a administração das médias e grandes empresas não é hoje tarefa que se possa enfrentar com base no entusiasmo e no amadorismo. A complexidade dos problemas envolvidos é tal que se torna impossível resolve-los pelo simples apelo à intuição.”⁸⁷

Em 1969 no auge do “milagre econômico”, a CNI criou o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). O instituto não foi criado por lei como o SENAI ⁸⁸, surgiu da estrita iniciativa da indústria para dinamizar a preparação de mão-de-obra ajustada às necessidades do mercado. O IEL teve como objetivo promover a integração entre as universidades e as indústrias a

⁸⁷ BRASIL NETTO, T.P.S – Brasil e a iniciativa privada. Rio de Janeiro: APEC, 1971, p. 238, apud RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998, p.172.

⁸⁸ Em 22 de janeiro de 1942, através do Decreto-lei n.º 4048, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem das Indústrias. O decreto delegou ao SENAI a função de organizar escolas de aprendizagem industrial em nível nacional, inclusive oferecer cursos de continuação e de aperfeiçoamento e especialização. A organização, direção e financiamento do SENAI foram deixados sob a direção da Confederação Nacional da Indústria. Os estabelecimentos filiados foram obrigados a dar uma contribuição mensal de dois mil réis por empregado a serem arrecadados. A arrecadação tinha caráter regional e a sua aplicação foi direcionada para a montagem e custeio das escolas de aprendizagem. Os estabelecimentos industriais que tivessem mais de quinhentos operários tinham sua contribuição acrescida em vinte por cento. Tal acréscimo seria revertido pelo SENAI em benefício do próprio estabelecimento, através de bolsas de estudo para operários notáveis ou através da montagem de laboratórios. Os estabelecimentos que mantivessem a aprendizagem considerada adequada pelo SENAI tinham isenção da contribuição, como forma de compensação ao custeio autônomo das unidades de ensino.

partir das propostas da CNI e das recomendações do GT da Reforma Universitária. Seus objetivos segundo estas proposições foram:

- I – cooperar em programas de pesquisas científicas e tecnológicas das Universidades;
- II – Promover o estágio de estudantes em empresas [...]
- III – Colaborar em pesquisa de mão-de-obra, com o objetivo de: a) acompanhar a evolução da demanda de pessoal de nível superior; b) informar às Universidades das modificações ocorridas e da tendência a curto e longo prazos; c) servir de elo de ligação entre a demanda (por parte da indústria) e a oferta (por parte das Universidades);
- IV – Promover a cooperação financeira de Empresas com Universidades para a manutenção e ampliação de cursos de interesses das mesmas Empresas.
- V – Promover a realização de cursos em forma cooperativa (empresas-universidades) [...]
- VI – Mediante entendimento, utilizar ou empenhar-se em que Empresas utilizem como consultores, membros do corpo docente das Universidades, em que nestas trabalhem em regime de tempo integral e dedicação exclusiva.
- VII – Empenhar-se em que Empresas utilizem serviços de laboratórios e equipes universitárias em análise e ensaios de qualidade, de matérias-primas e de produtos, assim como verificação de especificação e emissões de certificados nos casos indicados.⁸⁹

O IEL empreendeu dois programas de ação sobre as universidades, o “Treinamento Profissional e promoção de pesquisa e intercâmbio”. O programa de treinamento profissional era composto de três subprojetos: o projeto de estágio supervisionado, o curso integrado e o estágio fundamental. No ciclo básico os subprojetos pretendiam estimular vocações para a especialização e na fase de conclusão através do estágio obrigatório e durante o curso integrando o curso universitário e as empresas.

Este programa visava induzir pesquisas acadêmicas de forma a serem funcionais às demandas científicas e tecnológicas do parque industrial brasileiro. Deste modo “O Programa de Promoção de Pesquisa e Intercâmbio” buscava induzir à “produção de

⁸⁹ IEL - O Instituto Euvaldo Lodi. Rio de Janeiro: IEL, 1984, pp. 12-13, apud RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998, pp.28-29.

conhecimentos tecnológicos e científicos a partir do financiamento direto das pesquisas e dos pesquisadores, e da co-utilização de instalações físicas e equipamentos”.⁹⁰

A política educacional adotada pela ditadura esteve em estreita ligação com os interesses dos empresários da indústria que contavam com a atuação de intelectuais nos órgãos de governo, no Conselho Federal de Educação e nas próprias instituições de ensino. A CNI traçou os objetivos para o instituto que estiveram em conformidade com a política educacional e, ao mesmo tempo, procurou utilizar o aparelho educacional para a reprodução de quadros técnicos através de uma estratégia de cooptação de profissionais de nível superior em formação para a indústria.

No âmbito mais geral do pensamento das classes dominantes, a reflexão dos intelectuais dos setores empresariais estratégicos envolvidos nas formulações sobre as diretrizes políticas sobre a educação podem ser observadas na publicação “*A Educação que nos convém*”, resultado do fórum de debates organizado em conjunto pela PUC/RJ e o IPES em 1968.

A manutenção dos interesses dominantes apoiou-se numa lógica coercitiva favorável aos objetivos das empresas de preparar os jovens através de uma educação em obediência ao seu programa que era o de servir ao desenvolvimento social da empresa. Os participantes defenderam um planejamento para a educação, que estivesse de acordo com os rumos da economia de mercado.

Roberto Campos criticava planos baseados em critérios demográficos, na sua opinião, “o que se objetivava, até recentemente, era dar educação a determinada faixa ou grupo etário. [...]. Grande progresso tem sido feito recentemente em substituir o planejamento, que se poderia chamar de demográfico, pelo planejamento do mercado”.⁹¹

O Fórum contemplou onze temas, sendo quatro abordando a educação de modo geral, seis tratando de aspectos do ensino superior e o último, que foi definido como “Conferência Síntese”, que teve como tema os “Fundamentos para uma política educacional brasileira”.

⁹⁰ RODRIGUES, José. O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998, op. cit., p. 30.

⁹¹ CAMPOS, Roberto de Oliveira. Educação e desenvolvimento econômico. In: IPES. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro, APEC, p.75.

Os fundamentos das conclusões se traduziram pela ênfase nos elementos dispostos pela "teoria do capital humano", na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico capitalista na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no papel do ensino médio de formar através de habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo os cursos de curta duração, voltados para o imediato atendimento da demanda de profissionais, no destaque à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias, na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento da produtividade, na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização nas comunidades locais.

Determinados setores das classes dominantes se preocupavam com o crescimento desordenado da procura de vagas e forte expansão de matrículas, na medida em que a consequência da frustração dos excedentes a candidatos à emprego produtivo poderia desencadear novas jornadas de luta e agitação social. Cunha chamou atenção para o debate ocorrido entre Mário Henrique Simonsen (banqueiro e diretor do Instituto Brasileiro de Economia da FGV) e Roberto Campos (ministro do planejamento do governo Castelo Branco), no fórum promovido pelo IPES em outubro/novembro de 1968, no Rio de Janeiro, depois, portanto, da divulgação do Relatório do GT.

Mário Henrique Simonsen colocou esta questão no centro dos debates, que veio a culminar no Decreto-lei n.º 405 de 31 de dezembro de que estabeleceu as orientações sobre o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior, em 1969.

Tenho notado uma certa correlação entre o grande agitação estudantil e a falta de ajustamento das escolas ao mercado de trabalho. Tenho notado que as escolas que mais se agitam são as de Filosofia e de Direito, as que menos se agitam são as de Engenharia e de Medicina. Precisamente porque, nas primeiras os alunos começam a se defrontar com dificuldades crescentes no mercado de trabalho e, nas segundas, tem maiores esperanças quanto a este mercado. Não lhe parece que por meio de uma re-lotação de vagas e verbas, o governo poderia dar uma contribuição não total, mas parcial, para esse problema de crise estudantil?⁹²

Roberto Campos avaliou a possibilidade da formação de futuros profissionais deslocados no mercado de trabalho e respondeu afirmativamente a questão, indicando que a

⁹² CUNHA, Luís Antonio. Universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2.ª ed. São Paulo. Editora da UNESP, 2007, p. 239.

agitação estudantil era própria do tipo de formação dada em cursos como Filosofia ou Direito. Desta forma, o técnico propôs alterações nas vagas e recursos, sugerindo que as mudanças para a reforma do ensino superior deveriam vir a reboque das táticas políticas de dominação:

Sempre defendi um a flexibilidade total na manipulação das verbas (...) Esse ajustamento das verbas e das facilidades financeiras à efetiva demanda de educação setorial, é um elemento importante para o progresso educacional. Diria que a inquietação estudantil, certamente, se alicerça bastante nesta constatação, pelo aluno, da futilidade do seu treinamento face ao mercado de trabalho. Isso lhe dá um sentimento de revolta (...).⁹³

Após o simpósio foi formado um Fórum de Educação, com as participações de Fernando Bastos D'Ávila e de João Lyra Filho, que participaram do GT da Reforma Universitária. O GT trabalhou a partir dos subsídios do Relatório Atcon, o relatório da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior e pelo Relatório Meira Matos e estudos patrocinados pelo IPES.

O *lobby* empresarial sensibilizou as autoridades educacionais em todo período da ditadura, como se pode observar na parte do Plano Nacional de Desenvolvimento do setor Educação, documento do CFE na formulação do Plano Setorial de Educação que foi aprovado pela Plenária na reunião extraordinária iniciada a 21 de junho de 1971, encaminhado ao Ministro da Educação através do ofício n.º 231/71, de 28-6-71 e acolhido como doutrina para o Plano Nacional de Desenvolvimento a ser apreciado pelo Congresso Nacional.

Este discurso se baseou na defesa dos valores permanentes do humanismo cristão que “dignificam a pessoa humana, herança de um longo passado cultural do Homem e, particularmente, do Homem Brasileiro”, “para torná-la mais humana e menos conflitante”. O Plano apontou que o Brasil apresentava carência de recursos humanos e de tecnologia capazes de lhe permitir utilizar o seu patrimônio material como riqueza potencial. Assim, o documento defendeu como expressão do estabelecimento da relação entre a educação e o desenvolvimento, uma ação estatal planejada para o processo de formação de força de trabalho,

⁹³ Ibidem.

Segundo o Plano elaborado pelo CFE, a política educacional adotada pelo governo seria voltada para as necessidades de mão-de-obra, apuradas em levantamentos periódicos, para facilitar a intervenção do Poder Público estimulando oportunamente a expansão do ensino nas áreas deficientes e nas prioritárias para o desenvolvimento nacional.⁹⁴

Deste modo a educação deve estar voltada prioritariamente para o mercado de trabalho. Assim, de acordo com o Plano do CFE, os grandes objetivos nacionais no setor da educação estavam, sobretudo, no campo dos recursos humanos principalmente nos setores relacionados à ciência e tecnologia. Neste sentido, o Plano procurou favorecer o aumento de vagas voltadas para a formação de força de trabalho qualificada destinada para atuar de acordo com as necessidades e os interesses dos setores industriais em expansão no momento.

1 – A educação deverá favorecer a plena realização do indivíduo em todos os planos, levando-o a assumir as responsabilidades inerentes à sua condição de cidadão e membro da comunidade humana.

2 – A política educacional e a política de Recursos Humanos fixarão as diretrizes tendentes a proporcionar ao povo brasileiro a educação ajustada à construção de uma sociedade aberta, capaz de harmonizar Humanismo e Tecnologia.

Entretanto, o idealismo presente no Conselho Federal de Educação permitiu que o Plano estivesse, em alguns momentos, totalmente descolado da realidade brasileira. O plano se apresenta consciente de que eram os “valores democráticos” os elementos orientadores do processo educacional, embora participando da formulação de políticas de uma ditadura que produziu um ambiente de profundo autoritarismo e ausência de democracia real. Enfim, menciona a “liberdade individual” e o “bem comum”, inexistentes na conjuntura de fechamento do regime e perseguições através de enquadramento do debate político nos marcos do direito penal que procuraram mascarar um sistema baseado em profundas desigualdades sociais e na superexploração das classes trabalhadoras, reduzidas, neste contexto, apenas ao papel de “capital humano”:

3 – O processo educacional, inspirado nos ideais democráticos – síntese de liberdade individual e do bem comum – deverá orientar-se de forma a estimular a crescente participação do povo na construção nacional assegurando-lhe crescente participação nos benefícios do desenvolvimento.

⁹⁴ MEC-CFE. *Documenta*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Dezembro de 1971, p.3.

4 – A expansão gradativa das oportunidades e dos programas não-formais de valorização dos Recursos Humanos visará a criar e reforçar uma estrutura de capital humano condizente com as atuais necessidades do país.⁹⁵

Deste modo o discurso do Conselho Federal de Educação se caracterizou por uma síntese de idealismo filosófico e uma doutrina economicista baseada na teoria do capital humano. Esta síntese se apresentou como uma concepção conveniente para a defesa da expansão dos interesses capitalistas na educação em curso.

3.2. As escolas particulares

No âmbito sociedade civil, os interesses privados se articularam decisivamente em torno da educação. Assim, devemos discutir a atuação dos diretores de escolas e instituições de ensino superior e as posições das organizações representativas dos proprietários de estabelecimentos de ensino particulares.

Neste período se consolidaram os interesses dos empresários de ensino. Este grupo passou a expressar com autonomia seus objetivos e defendeu a primazia da iniciativa privada na educação e se fortaleceram durante a ditadura militar. Deste modo os empresários consolidaram o predomínio dos interesses privados no setor. As entidades sindicais dos donos de escolas passaram a ter uma influência crescente nos governos militares e estar presente no âmago do aparelho de Estado.

A partir da Lei Sindical de 1939, o Sindicato dos Proprietários de Estabelecimento de Instrução do Distrito Federal passou a abranger todo o país, transformando-se no Sindicato Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário, com sede no município do Rio de Janeiro e delegacias em outros estados. Em 1944 foi realizado o Congresso Nacional de Estabelecimentos de Ensino, com o objetivo de criar uma federação de instituições de ensino privado. Com a criação da federação, segundo a legislação sindical, as antigas delegacias foram obrigadas a se transformar em associações.

Uma das primeiras a se organizar foi a Associação dos Estabelecimentos de ensino Secundário, Comercial, Industrial, Normal e Primário do Estado do Rio de Janeiro, no dia 2

⁹⁵ Idem, p.5.

de julho de 1944, na cidade de Niterói. Nesta reunião compareceram representantes de vários municípios, adotaram um estatuto similar ao do sindicato nacional, instituíram contribuições mensais dos associados e por fim, os empresários elegeram uma diretoria encabeçada por Francisco Bittencourt Silva.

A Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) foi fundada em 1944, por donos de escolas do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, como entidade máxima e única, em nível nacional, de representação sindical do ensino particular brasileiro acima das federações e sindicatos de âmbito regional. A FENEN foi reconhecida em 12/03/1948, tendo como sede a cidade do Rio de Janeiro tendo como sindicatos fundadores, os Sindicatos dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário do Rio de Janeiro, Sindicatos dos Estabelecimentos de Ensino Comercial, do Rio de Janeiro, o Sindicato do Estado de Pernambuco, o Sindicato do Estado da Bahia, os Sindicatos dos Estabelecimentos de Ensino Secundário, Primário e Técnico Profissional, no Estado do Ceará, Sindicatos dos Estabelecimentos de Ensino Secundário no Estado de São Paulo, Sindicatos dos Estabelecimentos de Ensino Comercial no Estado de São Paulo, Sindicatos dos Estabelecimentos de Ensino Secundário, Primário e Comercial, no Estado de Minas Gerais. A partir de 1990, a federação se transformou em CONFENEN.

Na mesma época de criação da FENEM, os empresários atuaram na criação da AEC do Brasil para ser a entidade civil das escolas católicas, A FENEM e a AEC atuaram decisivamente no debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 4024/1961, assim como na Lei n.º 5692/1971 e na Reforma Universitária.

Entretanto, a atividade da Igreja Católica foi decisiva para conformação do *lobby* favorável aos interesses privados na educação em seus vários níveis. Mesmo após a multiplicação dos estabelecimentos privados de ensino, os católicos conservaram uma participação considerável no comando de uma rede de escolas de ensino médio e de universidades, constituindo-se como um poderoso grupo de pressão sobre as decisões acerca da política educacional.

A Associação de Educação Católica (AEC) desempenhou um papel fundamental no perfil privatista da Lei n.º 4024/1961 e continuou a ser uma agência importante de organização dos interesses confessionais no ensino durante a ditadura militar, participando

na elaboração das leis e políticas públicas. A AEC teve, neste período, o Padre José Vasconcelos como uma das suas lideranças mais expressivas.

Durante a ditadura militar ocuparam a presidência da FENEM os seguintes empresários: Carlos Alberto Werneck, de 21/06/60 a 21/11/66; Oswaldo Quirino Simões, de 21/11/66 a 22/11/71; Carlos Alberto Werneck de 22/11/71 a 28/08/75; Jose Gomes Santiago de 28/08/75 a 22/11/77 e Roberto Geraldo de Paiva Dornas - 22/11/77 a 21/11/80, 22/11/80 a 21/11/83 e no período de 22/11/83 a 21/11/86.⁹⁶

Entretanto a representação sindical do Rio de Janeiro foi decisiva na história da representação dos empresários de ensino. Em 23 de março de 1949, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário no Estado do Rio de Janeiro recebeu a carta sindical do ministro do Trabalho Honório Monteiro, passando a se chamar Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário no Estado do Rio de Janeiro e atualmente se denomina Sindicato de Estabelecimentos Particulares de Ensino do Rio de Janeiro (SINEPE/RJ).

Os empresários no Rio de Janeiro atuaram decisivamente na articulação, organização e defesa dos seus interesses, exercendo um papel efetivo como formulador do pensamento privatista e organizador da ação dos empresários de ensino frente ao governo. Em linhas gerais, suas posições representavam a opinião da maioria dos donos de escola em nível nacional. (Anexo II)

Em larga medida as posições dos diretores se transformaram em atos ministeriais ou em pareceres dos conselhos de educação. Os donos de estabelecimentos particulares de ensino representados pelo sindicato se opuseram ao governo de João Goulart, apoiaram o golpe militar e a implantação da ditadura. Os diretores apoiaram o silêncio imposto aos movimentos sociais, em particular a repressão ao movimento estudantil que protestava contra o aumento das anuidades escolares, como demonstram os debates registrados nos anais das reuniões sindicais.

Durante o período da ditadura militar ocuparam a presidência da entidade os seguintes empresários: Plínio Leite de 1956 à 1965; Valêncio Wurch Duarte de 1965 à 1966; Carlos Alberto Werneck de 1966 à 1970; Samuel de Souza de 1970 à 1974; Gerardo

⁹⁶ <http://www.confenen.com.br/historia.asp>. Acessado em 28/11/2009.

Parente Soares de 1974 à 1977; Helter Barcelos de 1977 à 1980; Carlos Roberto Lages Costa de 1980 à 1983 e Wanderley Costa de 1983 à 1985.⁹⁷

As escolas particulares travaram ao longo dos anos cinquenta uma luta contra o tabelamento das anuidades escolares. O conflito com o governo de João Goulart se acirrou com diversos ataques dos donos de escolas contra autoridades públicas responsáveis pela educação em diversos pontos do país. A conjuntura que antecedeu o golpe militar foi marcada por um processo violento de lutas dos donos de escolas contra pais de alunos e estudantes.

O debate ocorrido no interior no sindicato demonstrou que a representação sindical foi utilizada pelos donos de escolas para defender seus interesses econômicos e organizar uma ação conjunta contra os pais de alunos, através dos aumentos das mensalidades escolares para o ano de 1964.

No final de 1963, o SINEPE/RJ orientou as escolas a praticar a indexação do aumento das anuidades de 1964 ao custo de vida como forma de evitar os conflitos com os pais e estudantes. Este índice também deveria ser praticado como referência para o reajuste dos professores de março de 1964 a fevereiro de 1965. Os donos de escolas negociavam o pagamento das bolsas de estudo em parcelas e o processo de cessão de bolsas para o ano seguinte. Em reunião da FENEM realizada em Niterói, em novembro de 1983, os diretores sugeriram que a notícia fosse dada simultaneamente por todos os colégios, “mostrando unidade da categoria e evitando que os responsáveis tivessem tempo para procurar escolas gratuitas ou mais baratas para seus filhos”.⁹⁸

As instituições particulares continuaram insatisfeitas, pois no início de 1964 não haviam sido repassadas as bolsas da Fundação Nacional do Ensino Secundário. Além deste fato, as anuidades escolares se encontravam congeladas por decreto presidencial.

Em resposta a um acordo entre a FENEM e a Diretoria Nacional de Ensino Secundário do MEC, o SINEPE publicou uma nota oficial solicitando os estabelecimentos em manter os mesmos valores de 1963 esperando os encaminhamentos de uma comissão

⁹⁷ http://www.sineperj.org.br/m_historia.asp. Acessado em 29/11/2009.

⁹⁸ Livro de atas do Sindicato de Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro (SINEPE/RJ), 1/9/1963, apud. OLIVEIRA, Marcos Marques de Oliveira. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato e dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 90.

responsável por discutir o tema. Em 21 de fevereiro a comissão aprovou, por unanimidade, um aumento de 100% das anuidades para 1964.

Nesta ocasião, João Borges de Moraes representante da Inspetoria Seccional de Niterói, solicitou atenção na matrícula de bolsistas, pois a dualidade de bolsas havia sido principal motivo para o problema do repasse das bolsas pelo governo.

Na assembléia de 11 de março de 1964, o presidente Plínio Leite acusou João Borges de agir de forma desleal e subversiva por propor a inclusão de líderes dos trabalhadores na comissão das anuidades escolares. Plínio Leite também advertiu que não foi lavrada a ata de reunião das anuidades, quando foi aprovado o aumento de 100%, por fim a “assembléia formalizou um ato de protesto contra Moraes, que teria apoiado oficialmente a greve estudantil, recém declarada, através de empréstimo de veículo oficial aos alunos. Numa contra-ofensiva, ficou determinado o funcionamento das escolas mesmo com a greve”.⁹⁹

Em 15 de março os donos de escolas foram recebidos no Palácio do Ingá para solicitar providências capazes de pôr fim à greve dos estudantes. “Sem resultado efetivo, as escolas voltaram para a sede do sindicato, onde prosseguiu a assembléia em meio ‘a grande agitação, terminando com o apelo para que a classe continuasse unida e atenta para qualquer convocação de emergência.’”¹⁰⁰

Na reunião do dia 18 de março Plínio Leite voltou a acusar João Borges de deslealdade com os donos de escola na segunda reunião da Comissão de Anuidades Escolares, “os diretores decidiram por uma atuação mais incisiva contra as inspetorias Seccionais de Niterói e Campos, ambas inteiramente comprometidas com a agitação nitidamente comunista que lavrava nos meios estudantis prestigiados e apoiados pelos referidos Inspetores Seccionais”.¹⁰¹

Logo em 2 de abril, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário do Estado do Rio de Janeiro iniciou os trabalhos em uma nova reunião, “em meio a grande jubilo pela vitória da revolução, para tomar as seguintes resoluções: indicar ao governador do Estado três nomes para, entre eles, ser escolhido o futuro secretário da Educação e Cultura e comunicar ao novo Ministro da Educação a necessidade de

⁹⁹ Livro de atas, 11/3/1964, apud, OLIVEIRA, Marcos Marques de Oliveira. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato e dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*, p. 91.

¹⁰⁰ Livro de atas de 15/3/1964. Ibidem.

¹⁰¹ Livro de atas de 18/3/1964. Ibidem, p. 92.

substituição dos Inspectores Seccionais do Ensino Secundário em Campos e Niterói, “o primeiro por ser comunista e o segundo por ter se acumpliciado aos comunistas no descrédito da escola particular.”¹⁰²

A mesma comunicação foi feita ao Comando Militar de Niterói e ao deputado Carlos Alberto Werneck, presidente da FENEM. Os donos de escolas articulavam-se em torno do governo ditatorial e mantinham relações estreitas com os militares em torno do anticomunismo. Entretanto, na realidade os donos de escola buscavam na ditadura uma forma de vencer seus conflitos com os estudantes e avançar na expansão do ensino privado e o tabelamento das anuidades escolares. Neste sentido suas pretensões estiveram relacionadas com a defesa de seus interesses empresariais.

Em maio o Sindicato dos donos de escolas enviou um telegrama ao MEC reforçando suas pretensões:

Em nome dos educadores fluminenses congratulamo-nos com vossencia investidura, certo que Ministério será totalmente sanado da nefasta contaminação comunista a serviço da subversão ideológica de nossa mocidade. Meios educacionais do Estado do Rio de Janeiro necessitam toda urgência serem libertados do jugo nocivo do Inspetor Seccional de Campos Tarcísio Tupinambá Gomes comunista perigoso e o de Niterói João Borges de Moraes, (...) e que outra coisa não fez senão acomodar à orientação comunista de seu chefe o Diretor do Ensino Secundário Lauro de Oliveira Lima. Tarcísio Tupinambá Gomes e João Borges de Moraes data vênha não podem permanecer em seus cargos, pois representam ameaça e perigo iminente para a escola brasileira já agora devolvida ao ambiente democrático e cristão.¹⁰³

Em nível nacional, a FENEM indicou o nome de Carlos Pasquale para o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a recondução de Gildásio Amado à diretoria do Ensino Secundário e a manutenção de Lafayette Garcia e Armando Hildebrand nas Diretorias de Ensino Comercial e Industrial, respectivamente. “Os esforço das escolas fluminenses em afastar Borges de Moraes da Inspetoria Seccional de Niterói teve como resultado a

¹⁰² Livro de atas de 2/4/1964, Ibid.

¹⁰³ Livro de atas, 8/5/1964, ibid., p. 93.

nomeação de Fausto Moreira, apresentado aos estabelecimentos filiados em assembléia 12 de junho”.¹⁰⁴

Os donos de escolas se sentiam satisfeito com a supressão dos conflitos sociais. No ano de 1965, temos como registro significativo “a congratulação que o sindicato fez ao Secretário Estadual de Educação e Cultura pela concessão de verbas na ordem de U\$7,5 bilhões para bolsas de estudos, cifra mais que expressiva.”¹⁰⁵

Entretanto os donos de escolas se posicionaram tenazmente contra o controle governamental dos valores das mensalidades escolares. Esta questão estava inserida dentro do esforço de controle inflacionário levando o governo a estipular um índice de reajuste das anuidades. Os donos de escolas ficaram inconformados com essa ação, que julgavam restritiva à liberdade das escolas. Em 1966, o SINEPE recorreu à “Federação de Escolas Particulares para a cessação da intervenção mediante a via judicial”.¹⁰⁶

No ano seguinte as questões financeiras dominaram a pauta dos debates sindicais. Os associados e a diretoria buscavam fórmulas para garantir os lucros financeiros das escolas. Neste ano começou a ser cobrado o ISS das escolas, fato que gerou protestos dos empresários do ensino. Para ampliar seu poder para enfrentar as questões trabalhistas, os donos de escolas passaram a estimular a utilização dos conselhos para a defesa dos seus interesses, na medida em que estas instâncias passaram a ter poderes que antes estavam concentradas no Ministério da Educação. Neste sentido, concentraram sua atuação na ampliação dos mecanismos de financiamento e de isenção tributária.

Assim, foi constituído um sistema de manutenção do ensino privado mediante recursos do salário-educação para a iniciativa privada, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a questão tributária foi consolidada com a manutenção na Constituição de 1967, que os estados e municípios estavam vedados de cobrar imposto sobre o patrimônio, a renda ou os serviços dos estabelecimentos de ensino.

¹⁰⁴ OLIVEIRA, Marcos Marques de Oliveira. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato e dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*, p. 93.

¹⁰⁵ Atas das reuniões de diretoria do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Rio de Janeiro de 1964 à 1985, organizadas por FERREIRA, Marco Antônio Costa e OLIVEIRA, Newton. *Os Guardiões de Minerva*. Rio de Janeiro: SINEPE/MRJ, 1999, p.45.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 46.

A crise do milagre veio comprometer a prosperidade dos donos de escolas, pois houve redução nos valores das bolsas de estudo e contenção dos aumentos das mensalidades pelo governo. A extensão da escolaridade obrigatória para oito anos e a profissionalização compulsória, que foram introduzidas pela Lei n.º 5692/1971 obrigaram a elevação de gastos por parte das escolas particulares.

Os donos de estabelecimentos de ensino conseguiram produzir a multiplicação de estabelecimentos particulares através de recursos como o controle sobre as secretarias e conselhos de educação de educação. Este foi um dos expedientes que

(...) propiciou ao ensino privado a contenção da implantação da reforma do 1.º grau no sistema público, o que limitou a concorrência destas na escolarização, continuando o setor a se beneficiar da destinação de bolsas de estudo. Posteriormente, o decreto n.º 72.495, de julho de 1973, possibilitou o amparo técnico e financeiro às entidades particulares mediante recursos do FNDE e pela política de não duplicação de esforços, isto é da não criação de estabelecimentos públicos nos locais em que a escola particular tivesse absorvido a demanda efetiva: caso isso não tivesse acontecido, abrir-se-ia a possibilidade com a oferta de bolsas para alunos carentes.¹⁰⁷

Em 1971, ocorreu o XII Congresso Nacional de Estabelecimentos de Ensino Particular. Neste ano, o tema dominante foi à questão das anuidades, quando o Conselho Interministerial de Preços (CIP) determinou o limite de 20 % de aumento nos valores. Este fato provocou reclamações dos empresários que protestaram contra qualquer forma de controle das mensalidades e o presidente do sindicato chegou a “falar em situação vexatória para as escolas, em regime policialesco”.¹⁰⁸

Nesta época os debates sindicais expressavam as dificuldades encontradas pelo setor no que diz respeito à implementação das modificações exigidas com a Lei n.º 5692/1971 e o problema de escassez de docentes qualificados para atuar nas instituições privadas. A falta de professores se tornou um problema grave e a solução encontrada foi a improvisação. Em março de 1971, por exemplo, “foi tema de considerações de reunião de

¹⁰⁷ OLIVEIRA, Marcos Marques de Oliveira. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato e dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*, op. cit., p. 97.

¹⁰⁸ Livro de Atas de Reunião de diretoria, 3/2/1971, p. 3. In.: FERREIRA, Marco Antônio Costa e OLIVEIRA, Newton. *Os Guardiões de Minerva*. Rio de Janeiro, SINEPE/MRJ, 1999. p. 47.

diretoria do SINEPE a proposta do Conselho Estadual de Educação do aproveitamento de estudantes das 3.^a e 4.^a séries das faculdades para ministrar aulas no ensino secundário.”¹⁰⁹

Com o fechamento do regime, a atuação dos sindicatos oficiais passou a ter um papel secundário no âmbito das ações empresariais para a sua organização e defesa dos seus interesses específicos. Os empresários passaram a atuar diretamente no interior dos conselhos de educação que passaram a funcionar como câmaras sindicais e corporativas a serviço dos interesses privados. Os empresários pressionavam diretamente os governos executivos para a obtenção de vantagens e privilégios. Nos anos de endurecimento do regime e no período de abertura lenta e gradual, os empresários procuraram consolidar seus interesses econômicos e suas estruturas sindicais e representativas.

Os setores confessionais procuravam participar do núcleo de decisões e controle do Conselho Federal de Educação. O Padre José Vasconcelos participou ativamente da formulação do projeto que resultou na Lei n.º 5692. Na presidência da AEC, Vasconcelos identificou as prioridades para o ensino católico, através de escolas profissionais e técnicas, escolas de preparação de mestres e institutos de investigação científica; e prioridade no campo do apostolado, englobando alunos de escolas não-católicas.

No evento que elegeu o Padre Vasconcelos pelo sexto ano a frente da AEC, o padre Corbeil representante da AEC-SP avaliou que a nova lei a reforma do ensino de 1.º e 2.º graus foi “um grande passo a frente na educação brasileira, proporcionando a democratização do ensino, principalmente com os 8 anos do primário.” O Padre Ercinhenings da AEC-MG “avaliou que a nova lei atende ao mercado de trabalho regional e dá liberdade de adaptações curriculares para cada região”¹¹⁰

Os empresários do ensino procuravam auxílio e vantagens econômicas. A sua tática foi marcada pela aproximação dos núcleos de poder decisório. Em 1971, o presidente da Associação das Universidades do Rio Grande do Sul, Virni Ramos apresentou um memorial ao MEC, em que os empresários do setor reivindicaram assistência financeira às universidades particulares de todo do país. O memorial entregue ao Ministro Jarbas Passarinho se baseou no argumento de que o custo de um aluno que estudava na rede oficial era bem mais caro que nas privadas. Por exemplo, na Faculdade de Medicina um aluno

¹⁰⁹ Ibidem, pp. 47-48.

¹¹⁰ FOLHA DE SÃO PAULO, 2 de julho de 1971, p.11.

custava em média vinte e cinco mil cruzeiros enquanto na particular o custo poderia sair até por sete mil cruzeiros.¹¹¹

O resultado desta política foi o fortalecimento econômico dos empresários do ensino e da exploração capitalista no processo de mercantilização da educação formal. Durante o período de fechamento da ditadura militar, empresários que exploravam a escola particular expandiram seus negócios e passaram a estar à frente de grandes universidades. Os anos de 1970 consolidaram os interesses privatistas na educação. Este processo assumiu uma feição nos anos seguintes de verdadeira oligopolização.

Citemos alguns exemplos, a guisa de ilustração.

No Rio de Janeiro, as Faculdades Gama Filho puderam reunir um corpo de estudantes cada vez maior. Luís Filipe Maigre de Oliveira Ferreira da Gama, conhecido como Gama Filho, foi almoxarife e dono da rede de Restaurantes Automáticos. Comprou o Colégio Piedade em 1939, e em 1947, elegeu-se deputado. Em 1960, com a transferência da capital tornou-se presidente do Tribunal de Contas da Guanabara. O empresário foi nomeado pelo presidente Getúlio Vargas para integrar o Tribunal de Contas do Distrito Federal. Deste modo, Gama Filho foi ampliando seu conjunto de faculdades, expansão que também se baseou na cobrança de altas mensalidades de alunos provenientes da pequena-burguesia e de setores do proletariado moradores do subúrbio. Com a crise de carência de vagas nas universidades públicas e a política educacional adotada pela ditadura, os empreendimentos de Gama Filho prosperaram. Nos últimos anos, dedicou-se a expansão da Universidade Gama Filho reconhecida pelo Conselho Federal de Educação em 1977.

As Faculdades Integradas Estácio de Sá surgiram no auge da ditadura. A empresa foi fundada em 1970, por João Uchôa Cavalcanti Netto, numa pequena casa na Zona Norte do Rio de Janeiro, no bairro do Rio Comprido, com a abertura de um curso de Direito e em 1972, se transformou em Faculdades Integradas Estácio de Sá com a incorporação de novos cursos superiores. A instituição se fortaleceu durante o período da ditadura e se tornou universidade em 1988. Daí em diante iniciou um processo de expansão iniciado com a inauguração de um campus na Barra da Tijuca.¹¹²

¹¹¹ ESTADO DE SÃO PAULO, 17 de julho de 1971, p.10.

¹¹² “É de espantar a sinceridade com que fala o sr. João Uchoa Cavalcanti Netto, fundador e dirigente maior da Universidade Estácio de Sá. É de arrepiar. O comentário de Marcos Sá Correia, publicado na revista

Em 1998, estendeu a expansão em nível nacional, criando unidades em São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Bahia, Pernambuco, Pará e Ceará. Atualmente tem cerca de “200 mil alunos para as suas 78 unidades hoje espalhadas por todo o Brasil e até mesmo na América Latina.”¹¹³

Um dos maiores empresários do ensino que se consolidaram neste contexto foi João Carlos Di Genio. O empresário começou como professor de Física no Curso Preparatório 9 de Julho enquanto cursava medicina na USP. Em 1965, João Carlos Di Genio e Dráuzio Varella, Roger Patti e Tadasu Itto fundaram um curso preparatório para as faculdades de Medicina, no centro de São Paulo.

Na época, as oposições afirmaram que Di Genio participou com o empresário da Ultragás, Henning Albert Boilesen e com outras grandes corporações empresariais, do financiamento da Operação Bandeirante (OBAN) que foi oficializada em junho de 1969. A organização paramilitar foi um centro de informações, investigações e de tortura que liderou

eletrônica no. <www.no.com.br> e no *Jornal do Brasil* bastam para apresentar um quadro crível do que pensa este homem. O Ministério Público, instituição que tantos serviços já prestou à sociedade brasileira, tem agora a obrigação de tomar todas as providências cabíveis para que os 30 mil jovens que pagam mensalidades para este homem tenham uma contrapartida digna para os recursos que oferecem à instituição, brindada pelo Conselho Nacional de Educação do MEC com o credenciamento como Universidade. Nos documentos que o senhor Uchoa – ou seus prepostos – encaminhou ao MEC para receber as credenciais de Universidade, havia compromissos com a pesquisa, com a extensão e com o ensino de qualidade. Agora o sr. Uchoa confessa, com uma brandura surpreendente, que pesquisa acadêmica não tem importância, que o ensino superior é dispensável. Das duas, uma. Ou o senhor Uchoa mentiu para o MEC – *então é urgente que o MEC lhe retire o direito de exercer o ensino superior universitário*; ou mentiu para a *Folha Dirigida*, que originalmente publicou suas declarações sob o caudaloso nome de “Fundador da Universidade Estácio de Sá, João Uchoa Cavalcanti Netto aborda com franqueza temas polêmicos e diz que ‘A ignorância pode ser uma opção que tem de ser respeitada’”. Em ambos os casos é forçoso que ele esclareça a verdade aos seus 30 mil alunos, aos pais e à sociedade que emprega estudantes-vítimas oriundos da arapuca da Estácio de Sá. Se o MEC e sua Procuradoria foram tão ágeis para pedir na Justiça – e perder – que os professores grevistas das universidades federais pagassem 50 mil reais de multa por dia parado, deve ser fácil fazer o sr. João Uchoa Cavalcanti Netto devolver o dinheiro que tomou indevidamente de todos os estudantes que passaram por sua instituição(?) de ensino(!)”. GENTILLI, Victor. Estácio de Sá: Ministério Público, já! MEC, já! Observatório da Imprensa, novembro de 2001. <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/da211120018.htm> acessado em 2 de dezembro de 2009.

¹¹³ <http://www.estacio.br/prerenovacao/sobreaestacio.asp> A corporação “Estácio Participações S.A. é uma sociedade anônima com sede na Cidade e Estado do Rio de Janeiro, constituída por subscrição particular de ações em 31 de março de 2007, e tem como atividades preponderantes o desenvolvimento e/ou administração de atividades e/ou instituições nas áreas de educação de nível superior, educação profissional e/ou outras áreas associadas à educação, a administração de bens e negócios próprios, e a participação, como sócio ou acionista, em outras sociedades simples ou empresárias, no Brasil e no exterior.” <http://www.estacioparticipacoes.com/> Acessados em 20 de janeiro de 2009.

as ações dos órgãos de combate às organizações de esquerda. A OBAN teve uma atuação decisiva na perseguição aos professores universitários.

Em 1970, foi criado o Colégio Objetivo, com currículo de Ensino Médio e em 1971, Colégio Integrado Objetivo. Em 1972, Di Genio fundou as Faculdades Objetivo. Em 1974, ampliou os negócios através do Colégio Objetivo Júnior, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em 1982, foi criado o Centro de Pesquisa e Tecnologia Objetivo (CPT). Em 1988 as Faculdades Objetivo passaram a se denominar Universidade Paulista (UNIP). A empresa se expandiu de São Paulo (capital) para o interior (Ribeirão Preto) e em seguida para Brasília e Goiânia. Atualmente o grupo desenvolve um sistema voltado para a administração de redes públicas municipais de ensino, o SOME - Sistema Objetivo Municipal de Ensino.¹¹⁴

O período em que as instituições privadas mais se fortaleceram também foi marcado pelo fortalecimento das suas entidades representativas, que aproveitaram a conjuntura favorável para fortalecer a sua estrutura material. O contador Rujamar Martins, em entrevista concedida em 4 de janeiro de 1999, afirmou que as reuniões foram ficando mais escassas, entretanto, o sindicato passou a ocupar um endereço fixo e contar com um sólido aparato administrativo, que foi se fortalecendo ao longo dos anos de 1970, período em que a representação sindical se transformou decisivamente:

Até então, o sindicato era uma máquina de escrever e uma mesa, que acompanhavam os presidentes nas suas escolas. Com a mudança da administração para o meu escritório, como determinou a diretoria, pode-se dizer que a entidade renasceu com um endereço fixo e uma certa estrutura. Ainda assim, nós é que tínhamos que ir até os associados.¹¹⁵

A centralização administrativa do sindicato no escritório do contador serviu como ponto de partida para campanhas de filiação, que aproveitaram o crescimento das escolas particulares durante o regime militar, principalmente entre 1970 e 1974.

Em entrevista concedida no dia quatro de junho de 1999, Samuel de Souza, ex-presidente o sindicato garantiu que o objetivo da sua gestão era mostrar a importância do sindicato para a escola particular. O empresário afirmou que o sindicato deveria ter uma atuação mais incisiva na defesa dos interesses das escolas particulares,

¹¹⁴ <http://www.objetivo.br/colégio/historia.asp?s=some>. Acessado em 3 de fevereiro de 2010.

¹¹⁵ OLIVEIRA, Marcos Marques de Oliveira. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato e dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*, p. 108.

(...) marcar sua presença nas lutas nacionais em prol do ensino privado, o que desde o início foi uma marca do sindicato, que sempre ofereceu lideranças importantes com os professores Plínio Leite e Carlos Alberto Werneck, sem contar a nossa atuação junto aos conselhos e outros órgãos de educação.”¹¹⁶

Durante a presidência de Gerardo Parente Soares, entre os anos de 1974 e 1977, o número de filiados chegou a cerca de quinhentos em todo o estado, pois mesmo com a fusão com a Guanabara, a cidade do Rio continuou a sediar um sindicato próprio. Somente em 1978, as atividades sindicais passaram a ser registradas de forma mais clara no livro de atas. Neste ano o SINEPE fundiu-se com o Sindicato das Escolas Comerciais do antigo Estado da Guanabara. A discussão em evidência foi a proposta de estender a abrangência de atuação do sindicato ao 3.º grau, uma vez que muitas escolas filiadas possuíam terceiro grau.

Em 1978, na cidade de Niterói, foi organizado o 1.º Congresso Fluminense dos Estabelecimentos Particulares organizado pelo SINEPE/RJ que reuniu personalidades da ditadura em evidência como o deputado Célio Borja, representando o General Figueiredo; o general Jorge Sá Freire, comandante da 2.ª Brigada Niterói-São Gonçalo; Geraldo Sebastião Cardoso, reitor da UFF, o senador Nelson Carneiro, o deputado Álvaro Valle, Coronel Ulisses de Albuquerque, representando o Ministro do Trabalho e Roberto de Paiva Dornas, presidente da FENEM, entre outras autoridades municipais e representantes de entidades sindicais de patrões.

Em 1978, no 16.º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em Brasília, Roberto Dornas, da FENEM defendeu a idéia de que a escola particular, ao apresentar uma diversidade de organizações e matizes religiosos, expressa a democracia. “O Brasil é caracteristicamente diverso em todos os seus aspectos, mas solidamente unido em seus anseios e em sua filosofia. A escola particular é igualmente diversa: Jesuítica, Salesiana, Batista, Marista, Presbiteriana, Espírita, Cenecista, Leiga e tantas outras (...) Diversa e sem preconceitos, exatamente na sua diversidade reside seu ponto de união: o respeito a individualidade de cada um,, a defesa do direito da educação que mais convier à família, (...).”¹¹⁷

¹¹⁶ Ibidem, pp. 108-109.

¹¹⁷ FENEM, Educar para o Ano 2000, discurso de abertura do 16.º CONEPE 1978, pp. 30-31, apud OLIVEIRA, Marcos Marques de Oliveira. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato e dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*, p. 115.

Acerca do elitismo da escola particular, o dirigente patronal justifica que [a escola particular] é elitista, sim, quando não se preocupa com os números e com os dados estatísticos que engrossam as colunas de promovidos e formados, mas com a qualidade do ensino que ministra. É elitista quando vê no aluno um ser humano e se volta para a sua formação. É elitista ainda quando entende ser preciso respeitar a individualidade de cada um [...] Se defender a oportunidade de opção for elitismo, e se isto for um mal, desse mal quer morrer o Ensino de Livre Iniciativa.”¹¹⁸

Dornas critica a priorização de investimentos públicos em 2.º e 3.º graus, o tabelamento das anuidades escolares, o valor irrisório das bolsas de estudo. Acerca do problema dos baixos salários no magistério, a solução seria a ajuda e suplementação com verbas por parte dos órgãos federais:

Enquanto há inventivos para a pesca, reflorestamento, turismo, hotéis, indústrias e tantas outras atividades, a educação não os tem. Os Estabelecimentos Particulares de Ensino vêm crescer seus encargos sociais e são transformados pelas prefeituras municipais em fontes de arrecadação de impostos sobre serviços.

119

No discurso de abertura do 16.º CONEPE, o ministro Euro Brandão, substituto de Ney Braga na pasta de Educação indicou que o MEC trabalhava a serviço da escola particular dando atenção as suas necessidades. O ministro informou que as universidades privadas haviam sido incluídas no programa nacional de formação de professores, que contava com recursos do Banco Mundial e de um convênio logístico com a fundação Getúlio Vargas. “E eu mesmo, pessoalmente, me empenhei muito, frente a uma atitude antigamente freqüente e erradíssima de construir escola pública exatamente ao lado de um particular que esteja funcionando bem”.¹²⁰

O sindicato patronal do Rio de Janeiro ampliou os esforços para obter incentivos fiscais do governo para as escolas particulares, pois identificou vários problemas para a manutenção das instituições, relacionados ao quadro de deterioração da situação econômica

¹¹⁸ FENEM, *Educar para o Ano 2000*, p. 31.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 34.

¹²⁰ OLIVEIRA, Marcos Marques de Oliveira. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato e dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*, p. 117.

do país. Assim, “a crise provocou um aumento na evasão escolar que se [propagou] mês a mês, tornando inconsistente o planejamento das escolas”.¹²¹

Entretanto, a imagem da escola de livre iniciativa se encontrava manchada pelos protestos que identificavam na sua atividade uma das razões do empobrecimento dos setores médios. Conscientes do problema, os empresários procuravam agir para reverter o processo, atuando junto a opinião pública e as suas bases sindicais.

O presidente Newton Santiago do SINEPE/RJ afirmou em assembléia que a falta de recursos financeiros colocava o sindicato em dificuldades de cumprir seus objetivos, “dentre eles, desencadear uma campanha de combate às notícias inverídicas divulgadas pela imprensa para que a imagem da escola particular não [ficasse] deformada”.¹²²

Contudo os empresários encontravam-se mobilizados e, através de pressão junto às autoridades educacionais, “foi conseguido que os bolsistas que se evadissem fossem substituídos com o saldo da verba, reaproveitada em novas inscrições”.¹²³

Nesse cenário de efervescência política diante da luta pelo fim da ditadura, os donos de escolas foram confrontados de um lado pelas lutas contra os aumentos das mensalidades e, de outro pelos movimentos reivindicatórios dos professores, que em 1979, deflagraram um forte movimento grevista.¹²⁴

Os empresários do ensino procuravam se organizar para deter o movimento dos professores. Em reunião convocada para discutir o tema, um dos filiados conclamou os diretores a partir para a ofensiva, pois lhe causava estranheza que a “classe” com mais de 900 escolas ficasse marginalizada e convocava os diretores para estarem ao lado do sindicato, para que ele realmente pudesse ter força representativa.¹²⁵

Nessa mesma reunião o Prof. Ney Suassuna, na época da diretoria do SINEPE e que posteriormente foi eleito senador, propôs que diante do quadro de agravamento das dificuldades financeiras da escola de livre iniciativa “[...] a solução para os problemas

¹²¹ Livro de Atas p.27, 11/12/1978 apud FERREIRA, Marco Antônio Costa e OLIVEIRA, Newton. *Os Guardiões de Minerva*. Rio de Janeiro, SINEPE/MRJ, 1999, pp.49-50.

¹²² Livro de Atas, p. 28, 25-01/79, ibidem, p. 50.

¹²³ Livro de Atas, p. 29, ibidem.

¹²⁴ Ibidem, pp.50-51.

¹²⁵ Livro de atas, p. 33, 18/04/1979, Ibidem, p.51.

[consistia] em subvenção governamental para atender às reivindicações salariais dos professores e isenção fiscal para aliviar o peso das escolas particulares.”¹²⁶

Diante da reivindicação de reajustes salariais dos professores, as escolas desejavam resolver a questão repassando o aumento de custos para as anuidades. Os professores protestavam contra os baixos salários e responsabilizavam os patrões pela superexploração do trabalho. Paulo César Gomes, da diretoria do SINEPE, relatou que em uma reunião no final do ano de 1979 no Sindicato dos Professores, inclusive com a presença do Prof. Darcy Ribeiro, “a escola particular foi massacrada, e que embora sendo ele o único elemento ligado à iniciativa privada, pôde rebater as críticas e fazer a defesa da Escola Particular”.¹²⁷

Na ocasião do 17.º CONEPE, realizado em 1980, na cidade de Fortaleza, Roberto Dornas rejeitou o controle das anuidades escolares pelo governo, associando a necessidade de tabelamento dos valores das anuidades ao totalitarismo. No discurso de abertura, o líder empresarial aproveitou o contexto de crise da ditadura para criticar o controle das mensalidades escolares:

Proclamamos o retorno de um estado democrático e de direito (...) Todavia, cada vez mais, tudo é feito para que se instale o reinado do ensino único oficial, porta aberta para o totalitarismo e para a condução coletiva da vontade, com atitudes e omissões que marginalizam e até mesmo hostilizam claramente o ensino de livre iniciativa, levando-o quase ao desespero causado por sucessivas medidas que lhe retiram o próprio ar que respira, os recursos mínimos para a sobrevivência, ora através de tabelamentos irrealistas, em valores muito abaixo do custo-aluno, ora através de apontá-lo como fator responsável pelo processo inflacionário, com ameaças de submetê-lo a fiscalização policaresca e indigna, em manobra para incompatibilizá-lo com as famílias, e desviar a atenção pública de problemas nacionais (...).¹²⁸

Os argumentos que os empresários lançavam em direção à opinião pública se caracterizavam pela idéia da educação como investimento, que se constituía como mecanismo de garantia de renda futura para o consumo de outros bens e no padrão de qualidade. Estes argumentos expressavam o pensamento dos empresários organizados na

¹²⁶ FERREIRA, Marco Antônio Costa e OLIVEIRA, Newton. *Os Guardiões de Minerva*. p. 51.

¹²⁷ Livro de Atas, p. 42, 13/11/1979. apud. FERREIRA, Marco Antônio Costa e OLIVEIRA, Newton. *Os Guardiões de Minerva* p. 51-52.

¹²⁸ FENEM, 1980, p. 37 Discurso de Roberto Dornas na Abertura do 17.º CONEPE. OLIVEIRA, Marcos Marques de Oliveira. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato e dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*, p. 119.

Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (FENEM). Este discurso esteve associado à prática de buscar incentivos fiscais e subsídios governamentais como contraposição ao tabelamento das mensalidades.

Na década de 1980, houve uma mudança substancial na representação política da escola particular. O grupo católico deixou de ter a hegemonia no movimento privatista na educação, além da redução relativa do número de escolas confessionais no universo das escolas particulares. Ascenderam novas lideranças oriundas de sindicatos patronais representadas na FENEM que passaram a comandar o movimento de escolas particulares. Neste período houve uma relativa fragmentação da representação do ensino privado, as escolas confessionais passaram a se reunir em torno da Associação de Educação Católica do Brasil e a Campanha Nacional das Escolas Comunitárias CNEC, outras escolas se reuniram em torno dos sindicatos e da FENEM.

O CNEC foi um movimento criado em 1943, no Recife, inspirado nos escritos do político peruano Haya de la Torre. Este grupo empreendeu a Campanha do Ginásio Pobre, que resultou na instalação do Ginásio Castro Alves no Sindicato dos Contabilistas. O movimento passou a receber apoio da iniciativa privada e dos governos e se instalou, durante a ditadura militar, em todos os estados da federação. Segundo Luís Antonio da Cunha, o crescimento do CNEC resultou de uma composição do seu comando composto por parlamentares, empresários, militares e religiosos que estabeleceram trocas políticas com outras instituições recebendo recursos materiais e apoio político, “em 1989, a rede chegou a 1126 escolas situadas em 885 municípios, atendendo a 457 mil estudantes, da creche ao ensino superior.”¹²⁹

O padre Agustín Castejón da AEC participou da apresentação do Congresso Educacional de Curitiba (PR), em maio de 1981, ocasião em que procurou demonstrar independência da escola católica no interior do campo privatista:

A luta da escola católica significativa e forte não pode ser identificada com uma simples defesa da aplicação de capital nas áreas de educação como fonte de lucros ou como uma visão meramente empresarial da escola. (...) A escola

¹²⁹ OLIVEIRA, Marcos Marques de Oliveira. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato e dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*, op.cit., p. 122.

católica, na busca de sua sobrevivência, não pode transformar-se numa espécie de testa-de-ferro do empresariado que investe em educação particular.¹³⁰

Em 1981, durante a segunda gestão de Newton Santiago, o tema que mobilizou o SINEPE foi a questão do salário-educação. Esse instrumento garantiu um fluxo regular de recursos para a sua manutenção das escolas particulares. O deputado federal Simão Sessim atuou como preposto dos interesses dos empresários de ensino. Através da sua iniciativa o sindicato obteve uma audiência com o Ministro da Educação. O general Ludwig se demonstrou muito sensibilizado com o movimento da escola particular. Sessim compareceu em audiência com ao presidente da República, general Figueiredo, para defender os interesses da escola particular e “[...] para denunciar o tratamento hostil que estava sendo dispensado à Federação de escolas particulares”.¹³¹

A Lei n.º 7044/1982 que extinguiu a profissionalização compulsória estava de acordo com as reivindicações dos donos de escolas. Em outubro de 1982, “as modificações realizadas pelo governo na Lei n.º 5692/1971 foram saudadas pelo SINEPE, pois davam maior liberdade às escolas, não havendo mais registro de diplomas e havendo mais liberdades nos planos curriculares.”¹³²

A expansão do ensino superior privado exigiu mudanças na representação dos donos de escolas. Os sindicatos de estabelecimentos de ensino de 1.º e 2.º graus também abrangiam as instituições de ensino superior. Para encaminhar suas questões específicas, os dirigentes de estabelecimentos de ensino superior formaram em 1982, a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), entidade que desempenhou papel fundamental nos anos posteriores, principalmente na Constituinte, quando se apoiou “nos princípios da filantropia para garantir direitos e benefícios as instituições superiores de ensino privado, de caráter confessional ou comunitário.”¹³³

Durante a gestão de Helter Barcelos a frente do SINEPE/RJ houve uma intensa campanha de sindicalização. Segundo Aurenildo Brito, então diretor do SINEPE/RJ, este período “foi um tempo de muita mobilização, em que o sindicato pôde se reestruturar.

¹³⁰ GÓES, Moacyr de. Escola pública: história e católicos. CUNHA, Luís Antonio (coord.). *Escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989, p. 42.

¹³¹ FERREIRA, Marco Antônio Costa e OLIVEIRA, Newton. *Os Guardiões de Minerva*, op.cit. p. 52

¹³² Ibidem.

¹³³ OLIVEIRA, Marcos Marques de Oliveira. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato e dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*, p. 102.

Aumentamos o número de filiados, promovemos vários eventos e conseguimos os primeiros recursos para a compra da sonhada sede própria, (...).”¹³⁴

Durante a gestão de Carlos Roberto Lages neste sindicato (19/12/1980 a 18/12/1983), o trabalho se ampliou em direção à criação de novas delegacias no interior do Estado do Rio de Janeiro.

Aurenildo Brito afirmou que para incentivar a filiação, os líderes patronais procuravam demonstrar a necessidade da representação sindical,

(...) a importância do sindicato para evitar o desgaste da escola particular, que, (...), ocorre pela incapacidade do setor público em oferecer um ensino de qualidade. Esta incapacidade cria uma demanda excessiva pelo papel do ensino privado, que passa a ser cobrado pelo que o Estado não faz.¹³⁵

Como resultado de sua organização os donos de escola fortaleceram a sua representação sindical. Durante a gestão de Wanderley Costa de 19/12/1983 a 9/4/85, o SINEPE/RJ inaugurou a sede própria através da aquisição de um imóvel na Rua XV de novembro em Niterói, consolidando a sua estrutura administrativa.

No final da década de 70, os patrões se confrontaram com a mobilização coletiva dos professores, para opor a combatividade da categoria, o SINEPE/RJ procurou exercer um controle político sobre os sindicatos dos professores. Entretanto o SINPRO/RJ se destacou pela organização de um movimento grevista vigoroso e inclusive representou os professores do 3.º grau durante o período de 1974 a 1982, quando o SINEPE/RJ foi o representante legal dos estabelecimentos do ensino superior de todo o Estado do Rio de Janeiro.

Com o objetivo de responder às demandas específicas das entidades do ensino superior, os empresários criaram a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), no dia 30 de agosto de 1982, no Distrito Federal, como uma entidade de direito privado, com personalidade jurídica própria e duração indeterminada. A entidade assumiu desde o início a tarefa de atuar na política educacional e sobre a sua legislação moldando-a de acordo com os interesses de seus associados e entidades mantenedoras.

Deste modo, segundo o pensamento das instituições privadas de ensino superior, o mérito da ABMES reside na medida em que ela “elabora estudos visando a subsidiar a

¹³⁴ Ibidem p.125.

¹³⁵ Ibidem, p. 126.

revogação e edição de normas legais, referentes ao ensino superior, de forma a adequá-las à realidade das instituições de ensino superior brasileiras”.¹³⁶

As classes dominantes procuraram moldar a educação brasileira de acordo com os seus interesses econômicos. As suas doutrinas e práticas estiveram de acordo com a sua reprodução enquanto classe dominante e com a ampliação dos domínios do capital na vida social deste país. As suas diversas frações procuraram estabelecer seu domínio através da atuação nas agências estatais, do fortalecimento das suas organizações econômicas e da consolidação das suas entidades representativas.

Os empresários do ensino ampliaram a sua presença no Estado, dominando os poderosos Conselhos de Educação. Seus colégios particulares se tornaram grandes universidades, com filiais e grupos que passaram a comercializar diversos produtos: métodos, material gráfico, franquias, computadores e mesmo sistemas de ensino completos para administrações municipais. Esta situação foi resultado da consolidação das suas entidades sindicais e associações da sociedade civil, que estabeleceram uma influência decisiva no aparelho de Estado e na elaboração das políticas educacionais durante todo o período da ditadura militar. As táticas empregadas pelos empresários do ensino favoreceram o predomínio dos interesses privados na educação brasileira.

¹³⁶ http://www.abmes.org.br/sobre_abmes/20anos/apresentacao.htm acessado em 29/11/2009.

Capítulo 4

Os estudantes na luta contra a ditadura militar

4.1. A luta contra a repressão

A agitação estudantil, que se instalou neste período esteve inserida num quadro de defasagem entre o ensino superior, a estrutura produtiva e a urbanização no país. A industrialização dos anos 50 expandiu os mercados para as profissões universitárias, estimulando as expectativas das famílias e aumentando a pressão sobre um aparelho universitário que não esteve em condições de atender uma demanda em expansão:

Ao aspecto quantitativo da carência de vagas, que originava o chamado problema dos excedentes, juntava-se o aspecto qualitativo do arcaísmo da hierarquia docente, ainda dominada pela cátedra vitalícia, do baixo nível do professorado, da pobreza do aparelhamento pedagógico. Os agrupamentos estudantis de esquerda procuraram canalizar a insatisfação dos jovens de classe média para a luta contra a ditadura militar.¹³⁷

A insatisfação específica derivada das questões do ensino era potenciada por um conjunto de transformações culturais. Estas mudanças se passavam num ambiente de profunda crítica dos costumes. No Brasil, o movimento estudantil participou ativamente na construção das instituições democráticas. A UNE desempenhou expressivo papel de destaque nas campanhas nacionalistas e nas lutas em favor das Reformas de Base. A entidade construiu sua história na luta em defesa da democracia e da legalidade, “na crise de 1961, por exemplo, quando os ministros militares tentaram impedir a posse do vice-presidente João Goulart (...) a UNE transferiu prontamente sua sede nacional em defesa da legalidade constitucional, (...)”.¹³⁸

O governo de Castelo Branco adotou uma série de medidas cerceando a atividade política dos estudantes e colocou as organizações estudantis na ilegalidade. No dia do golpe, a sede da União Nacional dos Estudantes, na Praia do Flamengo, no Rio de Janeiro,

¹³⁷ GORENDER, Jacob. *Combate nas Trevas*, op.cit., p. 158-159.

¹³⁸ ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil: Nunca Mais!* Petrópolis: Editora Vozes, 1985, p. 132.

foi invadida e incendiada, inaugurando uma série de atos terroristas promovidos pelo governo militar.

O escritor Ferreira Gullar observou que na véspera do golpe, dia 31 de março de 1964, a direção da UNE e membros do CPC decidiram ficar em vigília na sede da UNE, assim, “na noite do dia 31 de março convergiram para a sede da UNE intelectuais e artistas (...). E o objetivo era, ao mesmo tempo, ficar alerta com relação ao que estava acontecendo, mobilizar a opinião pública e ver o que fazer diante do desfecho, do andar do golpe”.¹³⁹

A sede da UNE foi metralhada durante a noite. Segundo o escritor, os autores dos disparos estavam a serviço do governador Carlos Lacerda. A direção da UNE, então, entrou em contato com o comando da Aeronáutica do Rio de Janeiro, que enviou uma guarnição. Desta maneira, o grupo em vigília decidiu se revezar, enquanto uma parte foi para casa, enquanto um grupo de mais ou menos trinta pessoas ficou na sede.

O militante do PCB, Antônio Carlos Peixoto, recebeu informações sobre o desenrolar do golpe e se dirigiu para a sede da UNE na Praia do Flamengo, para comunicar o desenrolar dos acontecimentos. Ao encontrar os militantes na sede advertiu do perigo e viu as primeiras labaredas saindo do prédio da UNE:

Vocês estão loucos, vocês vão morrer. Vocês vão ser trinta e poucos cadáveres dentro de muito pouco tempo. Aqueles que vieram aqui ontem de noite e metralharam, mas encontraram a tropa da Aeronáutica aqui, eles vão voltar, (...) passamos de longe, em frente a UNE e eu vi, ela queimando mesmo. Aí eu digo : foi um pedaço da minha vida que foi embora.¹⁴⁰

O movimento de estudantes, artistas e intelectuais procurava resistir ao golpe. A universitária Maria Nazaré foi enviada pela diretoria da UNE para levar a palavra de ordem de resistência ao golpe, para a veiculação através do rádio quando procurou retornar foi interceptada por um carro com alunos da Faculdade de Direito e testemunhou o atentado contra a sede da UNE. Em depoimento, a militante da UNE observa que,

(...) a palavra de ordem da UNE era: resistir, resistir. Como? De que forma? Mas era essa a palavra de ordem que eu ia levar corajosamente até o rádio. E eu fui, tomei um táxi, fui para a rádio. Eu lembro que a Cinelândia estava tomada por militares e também por trabalhadores, lembro que já estavam saindo alguns tiros lá. Mas consegui vencer o cerco, entrar na rádio e dei a palavra de ordem.

¹³⁹ ARAUJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis 1937- 2007: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Roberto Marinho, 2007, p. 150.

¹⁴⁰ Ibidem, p.152.

Resistência é o que a UNE pede. Resistir porque nós vamos ganhar isso aqui! (...) Me agarraram, o carro já estava lotado, mas me botaram dentro do carro. Aí que eu olhei estava começando a arder em chamas. A Praia do Flamengo, 132, estava pegando fogo.¹⁴¹

O governo militar colocou o movimento estudantil em sua alça de mira e preparou um conjunto de medidas, com o objetivo de calar a juventude. O *Jornal do Brasil* de 5 de junho de 1964, trouxe como uma das suas manchetes “Suplicy pede extinção da UNE e de todas as organizações estudantis nos Estados”, segundo o tópico de reportagem “(...), o Ministro da Educação sugeriu o envio de mensagem ao Congresso Nacional, extinguindo a União Nacional dos Estudantes, as uniões estudantis ou metropolitanas de estudantes, a União Brasileira dos Estudantes Secundários, as uniões estaduais de estudantes secundários e outros órgãos de representação estudantil de grau superior ou médio, (...)”¹⁴²

Imediatamente, os estudantes respondem à proposta do ministro, criticando o perigo da marginalização da juventude brasileira em telegrama enviado pela União Metropolitana dos Estudantes ao Presidente da República: “Universitários cariocas, através de seu órgão representativo, dirigem-se respeitosamente a V. Ex^a, face a sugestão do ilustre Ministro da Educação extinção das entidades estudantis, a fim de ponderar sobre fato inédito nossa vida política. Acreditamos patrióticos princípios e ideais democráticos grande maioria estudantes nacionais. Apelamos V. Ex.^a evitar marginalização juventude brasileira permitindo sejam reorganizadas suas entidades representativas.”¹⁴³

O Governo Castello Branco promulgou a lei n.º 4464, de 9 de novembro de 1964, que ficou conhecida como Lei Suplicy. A Lei 4464 através do art. 22 legalmente extinguiu a UNE ao revogar o Decreto-lei n.º 4105, de 11 de fevereiro de 1942, que reconheceu a União Nacional dos Estudantes, como entidade coordenadora e representativa dos corpos discentes dos estabelecimentos de ensino superior de todo o País. A Lei n.º 4464/1964 permitiu que a ditadura colocasse em curso uma repressão violenta contra o movimento estudantil e a juventude.

¹⁴¹ Ibidem, pp. 153.

¹⁴² FÁVERO, Maria de Lourdes. *A Une em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1995, p. 59.

¹⁴³ *Jornal do Brasil*, 7 de junho de 1964, apud FÁVERO, Maria de Lourdes - *A Une em tempos de autoritarismo*, p. 60.

O ministro enfrentou uma intensa campanha de oposição, por parte dos estudantes, contra a lei n.º 4464/1964, que cerceava as atividades desenvolvidas pelas organizações estudantis.

Esse conjunto de dispositivos – entre os quais figurava a obrigatoriedade do voto, a formação de colegiados dos quais participavam estudantes regularmente matriculados, o mandato eletivo por prazo determinado, o registro prévio de candidatos, as eleições em data marcada, a identificação do eleitor, a garantia de inviolabilidade do voto e apuração imediata após as eleições - foi violentamente criticado por ser contrário a livre manifestação dos estudantes.¹⁴⁴

A Lei n.º 4464/1964 foi combatida pelos estudantes no momento da sua implantação e nos anos seguintes, na medida em que os estudantes não aceitaram o cerceamento da atividade de suas entidades representativas. Assim, inúmeras manifestações de protesto foram promovidas em todo o país. Dois anos depois da implantação da lei os estudantes ainda protestavam, em Belo Horizonte: “inconformados com as novas medidas, os estudantes promoveram uma passeata em que usavam lenços amarrados sobre a boca para simbolizar, a mordaça que os oprimia”.¹⁴⁵

Contudo entre 1964 e 1968, os estudantes mantiveram uma atividade política intensa, criando as “entidades livres”, diretórios e centros acadêmicos paralelos aos oficiais, já que estes, pela Lei Suplicy, estavam sob o controle direto do governo e proibidos de promover o debate político. Apesar de extinta, a UNE ainda era um símbolo político importante. Os estudantes ligados a AP (Ação Popular) começaram a reorganizar a entidade logo depois do golpe. Na realidade, a UNE continuou atuando mesmo na ilegalidade até a sua extinção em 1973.

Em julho de 1965, a UNE realizou o XXVII Congresso Nacional de Estudantes, deliberando o boicote à Lei Suplicy, transformando o dia 16 de agosto em Dia Nacional de Repúdio à Política do Ministro da Educação, pois a ditadura não mostrava nenhuma disposição ao diálogo. Em entrevista, o ministro Suplicy de Lacerda repudiou a opinião dos estudantes e falou que “a simples discussão do assunto está a demonstrar que há ainda colônias de vírus entre os estudantes, a ameaçar o futuro de um povo inteiro”.¹⁴⁶

¹⁴⁴ BELOCH, Israel e ABREU, Alzira Alves de (coord.), op cit., p. 2991.

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ *Diário de Notícias*, 13 de agosto de 1965 apud FÁVERO, Maria de Lourdes. *A Une em tempos de autoritarismo*, op.cit., p. 62.

A UNE organizou plebiscito junto aos estudantes sobre a Lei n.º 4464. Um percentual de 92,5% dos estudantes se posicionou contrário à política educacional do governo. Diante desta situação, a UNE lançou um manifesto a sociedade denunciando as agressões da ditadura militar às instituições e aos movimentos sociais.¹⁴⁷ No mesmo dia do

¹⁴⁷ “A União Nacional dos Estudantes, hoje cada vez mais perseguida por representar o pensamento dos estudantes, ao recusar a compactuar com a traição à democracia praticada continuamente pelo Governo Federal, manifesta a sua posição, repudiando as recentes manobras da ditadura, que se pronunciou pelo diálogo com os intelectuais, estudantes e trabalhadores.

Tal diálogo é apenas uma tentativa de encobrir a impopularidade de uma ditadura repudiada pelos brasileiros, porque estes têm a consciência de que sua vontade não é respeitada e que a Democracia inexistente no País.

1 – Desde abril de 64 vem o governo mantendo a nação em permanente clima de terror. A perseguição aos representantes de nossa cultura continua sendo uma realidade. Vimos recentemente a prisão de oito dos mais expressivos intelectuais brasileiros, pelo simples motivo de se terem manifestado por Democracia e Liberdade. Ao mesmo tempo, assistimos o desmantelamento de nossas universidades e da autonomia universitária, como aconteceu recentemente na Universidade de Brasília.

2 – Pretenderam suprimir aos estudantes suas entidades representativas, através de intervenções em diretórios acadêmicos e UEEs e por meio da Lei n.º4464, que criava o peleguismo no movimento estudantil, reconhecendo como lideranças e acenando com a bandeira da corrupção através da promessa de um bilhão de cruzeiros, a oportunistas sempre repudiados nas eleições estudantis.

3 – Mas são aqueles a quem o governo federal mais tenta envolver com suas manobras e demagogia, os trabalhadores, os mais perseguidos e reprimidos pelo governo da ditadura. Seus sindicatos foram fechados ou submetidos a intervenções que ainda perduram. O direito de greve foi praticamente suprimido. As consequências da política econômica da ditadura recaíram sobre os trabalhadores, agravando o desemprego e levando à miséria mais crítica grande parte da população.

São, pois os autores da perseguição e da violência que hoje falam em diálogo. Falam de aproximação. Falam de entendimento. O que na verdade propõem é que esqueçamos os três mil universitários presos, expulsos, expatriados, desde 1.º de abril de 1964. Querem que ignoremos a mão esfacelada do colega Ezequiel Gomes, ferido na Guanabara.

O que na verdade propõem é que abandonemos um diretor da UNE, Heitor da Laola, preso há meses no Ceará. Propõem anular a juventude. Moldá-la fascista, violenta, corrupta, transforma-la em força de peleguismo e não de renovação.

E conscientes do compromisso assumido e do risco que daí advém, que continuamos exigindo a liberdade e o respeito aos direitos humanos. Permanecemos lutando por Democracia, embora sabendo que espancamentos serão nossas medalhas. Queremos justiça, mesmo que injustamente sejamos presos.

Por isso nos dirigimos aos intelectuais, hoje, no sentido de que se unam a nós, na recusa deste diálogo, que não passa de um monólogo de imposições. Que conosco, só aceitem o diálogo, na medida que cessem as perseguições e violências. Na medida que haja anistia. Na medida em que se respeitem os direitos fundamentais da pessoa humana.

Voltamo-nos aos intelectuais, para que só aceitem diálogo verdadeiro, e isto quando de fato e não de promessas, se crie um clima de liberdade política e cultural.

Queremos lembrar-lhes que a História é irreversível e que o julgamento das gerações é severo.” *Correio da Manhã*, 17 de dezembro de 1965, apud FÁVERO, Maria de Lourdes. *A Une em tempos de autoritarismo*, pp. 62-64.

lançamento do manifesto dos estudantes, o Ministro da Justiça, Juracy Magalhães, declarou-se disposto a fechar a entidade por considerá-la francamente subversiva.

A Lei Suplicy colocou sérios problemas de organização para o movimento estudantil, que estava estruturado na liberdade de ação das suas entidades. Vladimir Palmeira, que na época militou na Dissidência da Guanabara, foi líder estudantil de destaque nas lutas de 1968, reconheceu os problemas com o enfrentamento da legislação em vigor, pois,

Nós adotamos uma tática errada, que era de boicote à lei, de forma que largamos o diretório oficial e concorremos a um diretório que criamos na rua e batizamos de CACO-livre. Ora, com isso entregamos a direita o diretório oficial. E a direita, que não tinha força nenhuma, era muito atomizada, passou a ter um instrumento de organização e congregação que nós entregamos grátis para ela.¹⁴⁸

A ditadura militar procurou inviabilizar a atuação livre do movimento estudantil que estava organizado através das entidades representativas, com o objetivo de facilitar a imposição das medidas com o mínimo de resistência. No ano de 1966, o movimento teve que enfrentar um conjunto de ataques à educação pública: a Lei Suplicy, os Acordos MEC-USAID, a proposta do governo em estabelecer o pagamento das anuidades e o Relatório Atcon. Além da repressão, os estudantes enfrentam nova trama do Governo: a criação do Movimento Universitário para o Desenvolvimento Econômico e Social (MUDES), com o objetivo de desarticular o movimento estudantil, “(...), além de criar o MUDES, o Governo faz uma doação de Cr\$ 20 bilhões em Obrigações do Tesouro à nova sigla”.¹⁴⁹

A proposta de pagamento das anuidades foi um importante elemento na estratégia de privatização geral das universidades públicas no país. Os governos militares defenderam a proposta, francamente impopular. Em discurso na cidade de Santa Maria (RS), o presidente Castelo Branco propôs que:

(...) outro esforço que se pode pedir aos jovens universitários é que contribuam com o pagamento de anuidade, para a educação de pelo menos dois alunos do ensino médio, na qual a despesa por estudante é anualmente equivalente a cerca de 10% do dispêndio do aluno de ensino superior (...).¹⁵⁰

¹⁴⁸ ARAUJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis 1937- 2007: da fundação da UNE aos nossos dias*, op. cit., p. 157.

¹⁴⁹ FÁVERO, Maria de Lourdes. *A Une em tempos de autoritarismo*, op.cit, p. 64.

¹⁵⁰ *Jornal do Brasil*, 13 de março de 1966. apud FÁVERO, Maria de Lourdes. *A Une em tempos de autoritarismo*, p. 65.

As ações do governo acirraram o debate interno no movimento estudantil, pois enquanto algumas tendências defenderam o boicote total a lei, como a posição da diretoria da UNE, outras defenderam uma adaptação à lei, argumentando que não havia condições para o movimento assumir posição mais radical no momento. Entretanto, o movimento estudantil procurou se organizar para conquistar a unidade na luta contra as políticas propostas pela ditadura, buscando esclarecer a sociedade civil da importância das suas propostas, resistindo em nome do direito de expressão e reunião, vedados pela ditadura, mesmo que isso significasse confronto com as forças de repressão do Estado.

O movimento estudantil procurava resistir ao fechamento do regime. Em 1966, a UNE conseguiu realizar, “na clandestinidade em Belo Horizonte o seu 28.º Congresso Nacional, repetindo o feito no ano seguinte em Vinhedo (SP), mais uma vez com ajuda de uma congregação religiosa, em cujo mosteiro se efetivou o 29.º Congresso”.¹⁵¹

A UNE elegeu o dia 22 de setembro como o “Dia Nacional de Luta contra a Ditadura”. Entre outras bandeiras, o movimento lançou a palavra de ordem “Abaixo a Ditadura!”, que aglutinou as forças de oposição em torno da luta pelo retorno à democracia.

Em um contexto de progressivo fechamento do regime,

(...) as passeatas, seguintes de choques com forças militares, que tanto caracterizaram a cena política de 1968, tiveram um grande ensaio geral em setembro de 1966 quando, pela primeira vez desde o advento do novo regime, os estudantes ganharam as ruas com manifestações no Rio, São Paul, Belo Horizonte, Porto Alegre, Brasília e outras capitais, culminando com o Dia Nacional de Protesto, realizado a 22 daquele mês.¹⁵²

Em setembro, o Centro Acadêmico Cândido de Oliveira (CACO) da FND foi dissolvido e os estudantes foram presos na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). Os estudantes de quase todas as faculdades cariocas organizaram um movimento de greve geral. O movimento estudantil carioca promoveu uma manifestação na Praia Vermelha com a ocupação da sede da antiga Faculdade de Medicina contra o pagamento de taxas e anuidades e a repressão da ditadura contra estudantes e professores.

¹⁵¹ ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil: Nunca Mais!*, op.cit p.133.

¹⁵² Ibidem.

Após uma passeata no dia 22, uma quinta-feira, os estudantes se concentraram em frente à faculdade, cercada por militares desde a manhã. Durante todo o dia, foram realizadas assembléias e reuniões, de início com a presença do reitor Pedro Calmon, com o objetivo de estabelecer o diálogo entre representantes estudantis e autoridades acadêmicas.

Almir Fraga Valladares, professor do Departamento de Clínica Médica da Faculdade de Medicina (FM) e atual decano do Centro de Ciências da Saúde (CCS), na ocasião, matriculado no sexto período do curso médico, chegou às instalações da FNM, no *Campus da Praia Vermelha*, no início da tarde do dia 22. Durante assembléia do movimento estudantil, “no meio da tarde, começou a haver o cerco da Polícia Militar, com a orientação de que se esvaziasse o prédio, e de que a sua ocupação era proibida”.¹⁵³

Ao cair da noite, um grupo considerável de estudantes e os professores já havia deixado o prédio. De madrugada, de 2h para às 3h, os policiais arrombaram a porta lateral e invadiram o prédio. Almir Fraga afirmou que houve agressão generalizada, “a maior parte das pessoas, como no meu caso, foi autorizada a sair e teve de passar por um ‘corredor polonês’, (...). Fui para a casa e somente soube das conseqüências da invasão depois, pelo noticiário”.¹⁵⁴ Antônio Paes de Andrade observou que “infelizmente, não conseguimos esvaziar o prédio e, mais tarde, a tropa invadiu a faculdade, revirando sala por sala à procura dos resistentes. No dia seguinte, voltando ao prédio, constatamos que todos os laboratórios haviam sido arrombados e seus conteúdos vandalizados”.¹⁵⁵

Regressando da Europa, o diretor da FNM, professor José Leme Lopes, declarou que “a autonomia universitária não foi ferida com a invasão das tropas da polícia, pois há muito ela não existe, sendo a universidade, hoje, um mero departamento do Governo”.¹⁵⁶

Vladimir Palmeira relembrou do episódio em detalhes:

Fizeram um corredor polonês, íamos descendo (...) Desci três andares levando cacete, mas na saída eu consegui sair. (...) Prenderam muita gente e fizeram muita violência contra as mulheres. Batiam muito. Parecia que preferiam bater nas mulheres. Nós apanhávamos, caíamos, porque era aquela multidão de estudantes

¹⁵³ JORNAL DA UFRJ Gabinete do Reitor. Coordenadoria de Comunicação da UFRJ. Divisão de Mídias Impressas. Serviço de Jornalismo. Encarte pertencente à edição nº 19 • Agosto de 2006, p.2.

¹⁵⁴ Ibidem.

¹⁵⁵ Ibid.

¹⁵⁶ *Correio da Manhã*, 01 de outubro de 1966, In: Jornal da UFRJ, p. 2.

imprensados. Um segurava o outro e desciam o cacete na gente. (...) Descemos. Aí, pronto, o massacre.¹⁵⁷

O dia 23 de setembro de 1966 passou à história como um símbolo da luta pela democracia e pela autonomia universitária. Antônio Rafael da Silva, na época Presidente do Centro Acadêmico da Medicina e atualmente professor do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), avaliou que as bandeiras de luta do movimento estudantil eram cruciais, segundo o professor, “lutávamos pela reabertura dos outros diretórios fechados. Pela revogação de punições dos alunos de Arquitetura, Direito e Filosofia. Fim da intervenção policial nas faculdades. Libertação dos estudantes presos em todo país. Não ao enquadramento de nenhum estudante na Lei de Segurança Nacional”.¹⁵⁸

Entre os anos de 1966 e 1967, as entidades estudantis clandestinas, a UME no Rio de Janeiro e a UEE de São Paulo conquistaram uma nova base organizativa. Palmeira relembra que a gestão de 1966 da União Metropolitana dos Estudantes com Daniel Aarão Reis como primeiro presidente “foi a gestão que estabeleceu as bases da nova entidade, que era ilegal, clandestina, abandonada, sem recurso.”¹⁵⁹

Neste período, os estudantes procuraram novas táticas para as manifestações públicas, com o objetivo de evitar o confronto com as forças da repressão. Os estudantes começaram a andar na contramão, assim paravam o trânsito e os carros de polícia tinham maior dificuldade de chegar aos locais de manifestação. Eram organizados em pequenos grupos, divulgava-se na imprensa o local errado da concentração, o local certo era divulgado por esses grupos com o objetivo de driblar o cerco policial.

Como identificou Vladimir Palmeira, os objetivos das manifestações eram principalmente:

Falar com a população, traduzir, dar demonstrações, porque havia um problema na universidade e nós éramos contra a ditadura. Então quando a polícia vinha, a gente se dissolvia, mandávamos dissolver a manifestação. E tínhamos esquemas:

¹⁵⁷ ARAUJO, Maria Paula Nascimento – *Memórias estudantis 1937- 2007: da fundação da UNE aos nossos dias*, op. cit., p. 167.

¹⁵⁸ JORNAL DA UFRJ, op. cit., p. 3.

¹⁵⁹ ARAUJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis 1937- 2007: da fundação da UNE aos nossos dias*, op. cit., p. 172.

a cada meia hora tinha ponto de encontro. Quando dissolvía tal hora, tinha um ponto de encontro em outro lugar. Aí, nós íamos para o ponto. Em mais meia hora, quarenta minutos depois, começava uma outra passeata. (...) Essa organização era a forma típica e chegou até 1968.¹⁶⁰

Em resposta ao fortalecimento das entidades estudantis que atuavam, mesmo na clandestinidade, a ditadura procurou radicalizar a repressão e evitar a criação de novas entidades. Neste sentido, o governo sancionou em 28 de fevereiro de 1967, o decreto n.º 288, que revogou a Lei n.º 4464 e foi conhecido no meio universitário como lei Suplicy-Aragão, que extinguiu oficialmente todas as entidades em nível nacional e estadual.

O decreto manteve a restrição às formas de representação estudantil, entendendo que os órgãos de representação dos estudantes de estabelecimento de nível superior aceitos eram apenas o Diretório Acadêmico (DA) em cada estabelecimento de nível superior e o Diretório Central dos Estudantes (DCE) em cada universidade como na Lei Suplicy, entretanto apertou o cerco contra as entidades estudantis. O Art. 20 extinguiu os órgãos estudantis do âmbito estadual, ainda que organizados como entidades de direito privado, podendo o Ministério Público Federal promover a dissolução das entidades entregando o patrimônio dos referidos órgãos à Universidade federal do Estado respectivo, para utilização pelo DCE.

A UNE realizou, em janeiro de 1967, um Seminário na cidade de São Paulo, com o objetivo de aprofundar o debate sobre os Acordos MEC-USAID. Deste encontro, saiu um documento contendo um programa de lutas, com a reivindicação de mais verbas para a educação e denúncias sobre a atuação de organismos norte-americanos, na orientação do ensino brasileiro. No Seminário foi denunciada a proposta de transformar as universidades públicas em fundações e a sua privatização através da entrega do ensino superior ao controle de capitais estrangeiros.¹⁶¹

As entidades estudantis propuseram o boicote às medidas baseadas nos acordos e a reforma universitária a ser empreendida pelo governo. Os estudantes acusaram que os acordos favoreciam a ampliação da dependência cultural do país ao capital internacional. Em entrevista, o ministro da educação admitiu que as relações bilaterais estivessem de

¹⁶⁰ Ibidem, p.173.

¹⁶¹ FÁVERO, Maria de Lourdes. *A Une em tempos de autoritarismo*, op.cit, p. 67.

acordo com as ações estratégicas de organização dos interesses norte-americanos, na construção da política educacional brasileira.

Os estudantes organizaram uma resistência tenaz contra os acordos MEC-USAID. Em reunião com lideranças estudantis, o Diretor do Ensino Superior do MEC, Carlos Alberto Del Castilho afirmou perante uma comissão de estudantes, que foram destituídas todas as comissões dos acordos para permitir uma revisão dos documentos. Em reunião com o diretor, os estudantes reivindicaram “a revogação do Acordo MEC-USAID relativo ao planejamento do ensino superior, assinado em 1965, a revogação da cobrança de anuidades e das punições, a melhoria das condições de estudo e a criação de novo restaurante para a classe”.¹⁶²

A União Metropolitana dos Estudantes (UME) realizou um seminário regional no Rio de Janeiro, sobre o tema Imperialismo e MEC-USAID. Os estudantes fluminenses procuraram divulgar ao máximo as implicações dos acordos. Em edição especial do Metropolitano, órgão oficial da UME, foram publicados os acordos e todos o material referente às teses e as recomendações aprovadas no Seminário. O objetivo deste seminário foi realizar estudo crítico sobre os acordos, relacionando a política educacional do governo à política geral do País, de forma a abrir espaço para a discussão destes documentos, recomendando a organização de grupos permanentes nas escolas e faculdades.

Fávero indica que durante este seminário, o debate foi amplo e denunciou que os interesses imperialistas, representados pela atividade dos consultores norte-americanos, estavam conspirando para a privatização geral da educação brasileira:

Além da denúncia contra a infiltração imperialista no ensino brasileiro, em todos os níveis e, em especial no 3.º grau, é objeto de discussão e de repúdio a institucionalização do pagamento de taxas e anuidades, vistas como um dos passos para privatizar a universidade (...) para transformar as universidades públicas em fundações, bem como a orientação prescrita no relatório Atcon.”¹⁶³

A década de sessenta foi um marco de uma época onde os movimentos sociais se expressaram com grande vigor. Entretanto o ano de 1968 foi marcado por protestos contra o poder dos Estados em todo o mundo. Em janeiro de 1968, ocorreram manifestações na Tchecoslováquia em favor da democratização do regime. Em maio ocorreu a rebelião

¹⁶² Ibidem, p. 68.

¹⁶³ Ibid.

estudantil na França que teve ampla adesão da classe operária. Neste mesmo ano, ocorreram atos de protesto entre as comunidades afro-americanas nos Estados Unidos. As manifestações públicas mobilizaram milhões de pessoas em várias partes do mundo. Nos anos seguintes, milhares de jovens passariam a contestar os fundamentos do domínio capitalista e suas conseqüências, como as guerras imperialistas. O Brasil foi intensamente atingido pelas mudanças em curso, atravessando este período sob uma ditadura que estabeleceu uma guerra aberta contra os trabalhadores.

Os policiais usaram armas de fogo em recinto fechado na invasão do restaurante estudantil do Calabouço em março de 1968 contra jovens desarmados. Feriram vários deles e mataram o secundarista Edson Luís de Lima Souto, atingido com um tiro no peito. O estudante secundarista veio de Belém para tentar o vestibular no Rio de Janeiro. O cadáver foi levado ao saguão da antiga Câmara Municipal, na Cinelândia, e a notícia do assassinato do correu por todo o Brasil, “sessenta mil pessoas acompanharam o caixão mortuário na tarde do dia seguinte. Os protestos prosseguiram e a repressão provocou novas mortes milhares de prisões nas principais cidades. Os universitários, cujo número total não ia além de 140 mil, recebiam apoio impetuoso de dois milhões de secundaristas”.¹⁶⁴

O jornalista Bernardo Joffly, na época era vice-presidente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas e freqüentava o restaurante do Calabouço, explicou as razões para o fechamento do restaurante: “como juntava 10 mil estudantes por dia, inevitavelmente, se transformou num centro de efervescência estudantil. A Frente Unida dos Estudantes do Calabouço foi fundada nesse meio, seu presidente era Elinor Brito, um nordestino. Só que alguém do *staff* pensante da ditadura militar chegou a conclusão de que eles tinham de acabar com o restaurante do Calabouço. Usaram como desculpa a construção de um viaduto. Por isso iriam demolir o restaurante”.¹⁶⁵

A polícia invadiu o restaurante do Calabouço e assim, de acordo com o testemunho do jornalista, foi responsável por uma tragédia através de uma ação absolutamente desnecessária:

O coronel que comandava a ação mandou atirar, terminando por matar o Edson, um rapaz pobre que comia no Calabouço e que veio do Pará para o Rio de

¹⁶⁴ GORENDER, Jacob. *Combate nas Trevas*, op. cit., p.160.

¹⁶⁵ ARAUJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis 1937- 2007: da fundação da UNE aos nossos dias*, op. cit p. 174.

Janeiro. Ele tinha um esquema: como não tinha onde morar acabou arrumando um lugar para dormir também lá, no Calabouço. O Edson Luís era uma pessoa meio que adotada pelo movimento. Não era uma liderança, mas uma pessoa muito querida. Foi morto numa passeata contra fechamento de um restaurante estudantil.¹⁶⁶

Logo após o episódio do crime houve outra demonstração chocante da violência, que a repressão policial passou a usar contra os estudantes, se deu poucos dias depois, na missa de sétimo dia da morte de Edson Luís, na Igreja da Candelária. O exército ocupou o centro da cidade na saída da missa da manhã com a cavalaria da Polícia Militar que atropelou os estudantes. Na missa da tarde, nem o cordão de isolamento feito pelos padres impediu nova investida.

O assassinato de Edson Luís marcou o início de um processo de radicalização política e de confrontos violentos. O assassinato do estudante não diminuiu a truculência da polícia contra os estudantes. Em março de 1968, “a situação se agravou com o cerco policial à universidade de Brasília (UnB). Como as manifestações no Rio de Janeiro não cessavam, em 2 de abril Tarso Dutra solicitou prontidão da Polícia Militar desta cidade.”¹⁶⁷

O mês de maio de 1968 foi um marco para as manifestações estudantis em todo o mundo. Os reflexos das lutas de 1968 continuaram vigorosos nos anos posteriores e seus efeitos puderam ser sentidos em várias dimensões das culturas contemporâneas. Paris foi o epicentro de grandes manifestações em “maio de 68”. As manifestações tiveram início em uma série de greves estudantis nas universidades francesas. O governo do general Charles de Gaulle tentou esmagar essas greves com a repressão policial provocando uma série de episódios violentos no Quartier Latin, que contribuíram para o acirramento dos conflitos, culminando em uma greve geral de estudantes. O movimento estudantil adquiriu um tom político mais geral e teve a adesão do movimento operário. Os trabalhadores realizaram greves com ocupações de fábrica em todo o país, às quais aderiram dez milhões de trabalhadores, isto é, aproximadamente dois terços dos trabalhadores franceses.

Os protestos levaram de Gaulle a criar um quartel general de operações militares para combater a insurreição, dissolver a Assembléia Nacional e marcar eleições parlamentares.

¹⁶⁶ Ibidem, p. 176.

¹⁶⁷ BELOCH, Israel e ABREU, Alzira Alves de (coord.), op cit., p. 1966.

No mês de junho houve uma greve geral de grandes proporções no país. Diante da extensão do movimento o governo acusou os comunistas de tramarem contra a República.

As idéias anarquistas e socialistas serviram de base para a crítica dos valores dominantes na sociedade européia. Entretanto as manifestações foram desestimuladas pela direção do Partido Comunista Francês (PCF), particularmente na figura do seu secretário-geral, Georges Marchais. Entretanto, os militantes do partido participaram ativamente das mobilizações populares e muitos dos seus intelectuais estimularam a atuação dos comunistas nos protestos. Diante da crise, de Gaulle se refugiou numa base da força aérea alemã. Entretanto, o movimento perdeu seu vigor revolucionário e os trabalhadores voltaram ao trabalho, seguindo a direção do PCF e da Confederação Geral do Trabalho. Nas eleições de junho, o partido gaullista emergiu ainda mais forte.

Contudo, as idéias políticas contestadoras e crítica se expandiram rapidamente e movimentos em diversos países passaram a colocar na ordem do dia a necessidade de transformações sociais e culturais. Os acontecimentos de maio de 1968 foram um símbolo na luta contra a sociedade capitalista e suas instituições.

No Brasil, o mês de junho foi decisivo para as lutas estudantis contra o regime autoritário. O dia 19 de junho foi conhecido como Quarta-feira Sangrenta. Os estudantes decidiram ocupar o prédio do MEC para pressionar o Ministro da Educação. Quando os estudantes saíram do prédio foram para os arredores do Edifício Avenida Central. Neste momento, os policiais começaram a marchar contra eles, provocando o enfrentamento. Nesta manifestação, os estudantes decidiram ir para a ofensiva contra as tropas da repressão usando os recursos disponíveis.

Em depoimento, Vladimir Palmeira relembra o episódio:

Quando a polícia veio, naquele passo terrível, aquele passo de ganso, disseram: ‘Que a gente faz? Eu disse: Vamos resistir’ Quando chegou, sei lá, a uns cinquenta metros, a gente disse: Vamos pra cima deles! E fomos e batemos na polícia pela primeira vez. (...) Nós passamos quatro anos correndo deles. Dessa vez, eles estavam correndo da gente. Aí, pronto, virou batalha campal, porque mandaram a cavalaria e a gente jogou bola de gude, rolhas.¹⁶⁸

¹⁶⁸ ARAUJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis 1937- 2007: da fundação da UNE aos nossos dias.*, op. cit p. 177.

No dia 20 de junho, os estudantes ocuparam o prédio do Conselho Universitário, na Praia Vermelha. A polícia cercou a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e prendeu cem estudantes no estádio do Botafogo Futebol e Regatas. O objetivo era pressionar o debate com os professores sobre a reforma universitária. O prédio foi cercado e os estudantes se prepararam para sair, mas mesmo assim não foram poupados. Enquanto um grupo saía por um lado em silêncio, o outro grupo saiu com estardalhaço pelo outro lado. Saíram, foram espancados, presos e levados para o campo de futebol do Botafogo.

No dia seguinte, um novo ato foi marcado na Praça Tiradentes. A manifestação foi apoiada pelos trabalhadores do centro da cidade que aplaudiam os estudantes. “A repressão foi enorme. Não há estatística precisa, mas há quem fale em 14 mortos, entre eles uma moça de 22 anos, comerciária, morta por uma bala disparada por soldados à frente da Embaixada dos Estados Unidos.”¹⁶⁹

No dia 26 de junho de 1968, ocorreu a histórica Passeata dos Cem Mil. O ato se concentrou na Cinelândia até Praça Quinze. Franklin Martins comenta que o ato do dia 26 de junho teve grande repercussão e contou com muito mais que cem mil pessoas. “Se o comício das diretas no Rio teve mais de um milhão de pessoas, ali teve quase um milhão. Ali tinha quase tantas pessoas quanto no comício das diretas. (...) Foi o coroamento deste processo em que os estudantes foram se reconhecendo nas entidades. As entidades foram mobilizando para a rua. Combinando muito estreitamente as manifestações de rua com as manifestações dentro das escolas”.¹⁷⁰

Jacob Gorender ressaltou o papel das organizações de esquerda na articulação com as entidades da sociedade civil, pois “atrás dos organizadores de fachada desse ato de protesto estavam o PCBR, a Dissidência Universitária da Guanabara e a AP. Das escadarias do Teatro Municipal discursaram Elinor Brito, ativista do PCBR, e Vladimir Palmeira, presidente da União Metropolitana de Estudantes e ativista da Dissidência. Presentes vedetes da música popular, da televisão e do teatro, escritores, jornalistas e políticos, professores e líderes sindicais. Tal a repercussão que o Presidente Costa e Silva se dispôs a receber em Brasília a comissão representativa dos organizadores da passeata”.¹⁷¹

¹⁶⁹ Ibidem, p. 179.

¹⁷⁰ Ibid.

¹⁷¹ GORENDER, Jacob. *Combate nas Trevas*, op. cit., p. 161.

Nas ruas do Recife, ocorreu uma passeata semelhante ao evento no Rio de Janeiro. O evento reuniu cerca de cinquenta mil pessoas. As ruas das principais cidades do país continuaram ocupadas pelos estudantes, mesmo após a proibição de atos públicos.

Com o Decreto n.º 62937, de 2 de julho de 1968, o governo criou o Grupo de Trabalho, encarregado de estudar em caráter de emergência a questão universitária. Foram convidados os estudantes Paulo José Possas e João Carlos Bessa, alunos da Faculdade de Engenharia do Rio de Janeiro, que recusaram o convite.

No segundo semestre de 1968, ocorreram várias invasões, por tropas policiais, nas faculdades e nos recintos universitários, todas com grande violência. A Universidade de Brasília foi invadida pela terceira vez, foram realizadas várias prisões, parlamentares espancados e muitos alunos saíram feridos gravemente. O Estado ditatorial procurou diversificar os mecanismos de enfrentamento à oposição. O aparato repressivo contou com o apoio de grupos paramilitares. No dia 29 de agosto, foi invadido o campus da Universidade Federal de Minas Gerais, no dia seguinte a Universidade de Brasília.

Em 28 de novembro de 1968, no governo Costa e Silva, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior. O gaúcho Tarso Dutra era o ministro da Educação e Cultura.

José Genoíno avaliou que o álbum feito a partir da prisão das lideranças do congresso de Ibiúna foi decisivo para a repressão a partir de 1968:

Depois do Congresso de Ibiúna, o movimento estudantil entrou em descenso. (...) A repressão ao congresso foi muito violenta porque desorganizou o movimento. Era a vanguarda do movimento. Era a vanguarda do movimento estudantil. Nunca esqueço do álbum de Ibiúna, em que 70% não existe mais. E aquele álbum, para mim, foi uma imagem muito forte, pois foi ele que me identificou quando eu fui preso na guerrilha do Araguaia, porque eu era outra pessoa, outro nome, era camponês e me identificaram com a fotografia do álbum de Ibiúna”.¹⁷²

O governo militar cortou qualquer canal de diálogo com os estudantes. A ditadura abriu vários tipos de processo contra os estudantes, desde processos pequenos contra distribuição de jornais dos movimentos estudantis, até processos volumosos,

¹⁷² Ibidem, p. 186.

(...) que implicaram em perseguição policial e decretação da prisão preventiva de centenas de estudantes em todo o país, num vendaval repressivo que parecia considerar os jovens brasileiros inimigos jurados da Segurança da Nação. Pior que isso: numa perseguição que impeliu contingente imenso de estudantes a abandonarem seus estudos, o próprio país, ou a vida familiar normal para aderir à resistência clandestina ao regime militar”.¹⁷³

Nos dias que precediam a decretação do Ato Institucional n.º 5, por exemplo, “o Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP) sofreu uma gigantesca operação de material considerado subversivo nos apartamentos em que residiam os alunos da USP”.¹⁷⁴

O ano de 1968 marcou o auge da repressão e da violência. O governo militar direcionou o aparato jurídico para sufocar o movimento estudantil e as suas lideranças:

O principal exemplo desses processos volumosos é o que foi formado após a prisão de 693 estudantes de todo o país, no dia 12 de outubro de 1968, quando se encontravam reunidos numa propriedade rural em Ibiúna (SP), na tentativa de realizar o 30.º Congresso da UNE. Subdividido em várias parcelas, esse processo que chegou a ser julgado só no que se referia a alguns grupos de réus, funcionou como uma ameaça que obrigou centenas de estudantes a optarem pela vida clandestina na conjuntura de repressão que se intensificou com o Ato Institucional n.º 5.¹⁷⁵

4.2. Os estudantes na luta contra a proposta de Reforma Universitária da ditadura.

Em outubro, no mês de tramitação da Reforma Universitária no Congresso Nacional, os estudantes dominaram os noticiários dos principais jornais do país. Não foi a participação dos estudantes no debate político das propostas que dominou, mas as notícias

¹⁷³ ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil: Nunca Mais!*, op.cit., p. 136.

¹⁷⁴ Ibidem.

¹⁷⁵ Ibidem. Os processos relacionados ao congresso de Ibiúna estão contidos na coleção BNM n.º165. Deve ser ressaltado que a pesquisa feita pelo projeto Brasil: nunca mais! “estudou o material produzido pelo regime através de documentos produzidos pelas autoridades militares, “cuidando de reunir as cópias da quase totalidade dos processos políticos que transitaram pela justiça militar brasileira entre abril de 1964 e março de 1979, especialmente aqueles que atingiram a esfera do superior tribunal militar. foram obtidas, por inúmeros caminhos, cópias de 707 processos completos e dezenas de outros incompletos, num total que ultrapassou 1 milhão de páginas imediatamente microfilmadas em duas vias, para que uma pudesse ser guardada, sem riscos, fora do país”. p. 22.

de confronto e a da luta dos estudantes contra a da repressão em diversas formas de manifestação. Neste mesmo período, ocorreu o Congresso de Ibiúna que foi um marco para a reorientação do movimento estudantil, na medida em que as leis repressivas contra as entidades representativas e o enquadramento na LSN de todos os as principais lideranças do movimento estudantil empurrou a juventude para a luta clandestina.

Neste período o conteúdo da *Folha de São Paulo* foi eminentemente informativo. O tom dos títulos e subtítulos, embora sempre favorável ao governo, permitiu a compreensão de alguns pontos obscuros, através da cobertura detalhada das notícias. Alguns rigores do jornalismo clássico como rigor nos detalhes, proteção às fontes e a busca pela notícia em primeira mão permitiram observar o conflito entre as várias vozes e momentos da construção diária do jornal. O *Estado de São Paulo* realizou uma ampla e rigorosa cobertura nacional, entretanto atuou como um rigoroso porta-voz do regime, adotando uma política de ataque frontal ao movimento estudantil. Estes matizes puderam ser observados claramente na cobertura do Congresso de Ibiúna. Com o fechamento do regime e os sinais mais evidentes de continuidade da ditadura, estes jornais passaram a adotar uma postura mais crítica em relação aos governos militares.

No dia primeiro de outubro, os estudantes e militares foram presos em Minas, a *Folha de São Paulo* noticiou que dois estudantes foram presos no dia anterior por elementos do DOPS na confluência da Rua Carijós e Espírito Santo. Os jovens foram acusados de promover comícios-relâmpagos conclamando o povo a unir-se na luta contra o arrocho salarial e a ditadura. Antonio Neto Barbosa, aluno da Faculdade de Direito Federal e Ricardo Peixoto Braga, estudante da Faculdade de Filosofia, foram autuados em flagrante como incursos na Lei de Segurança Nacional e colocados à disposição da Justiça militar, “quando a polícia chegou para dispersar os manifestantes um estudante que é aspirante a R-2, do Exército, Marcos Dolariva não atendeu os apelos para retirar-se do local e foi detido por agentes da polícia política e encaminhado para o quartel do 12.º regimento de infantaria”.¹⁷⁶

O estudante José Francisco Naclério Homem afirmou ter sido espancado. O estudante ficou preso 47 dias no DOPS e foi internado em estado grave no Hospital das Clínicas, vítima de labirintite proveniente de espancamento. “O estudante acusou a polícia de o ter

¹⁷⁶ A FOLHA DE SÃO PAULO, 1 de outubro de 1968, p. 9.

espancado, quando foi transferido ao Quartel da Força Pública, na avenida Tiradentes onde já apanhara anteriormente”.¹⁷⁷

No dia 2 de outubro, o movimento estudantil recebeu a notícia de que Honestino ficaria preso por mais 30 dias, pois o Conselho de Justiça da Auditoria da 4.ª Região Militar sediado em Juiz de Fora (MG) resolveu prorrogar para 30 dias a prisão preventiva do líder estudantil Honestino Guimarães.

A Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP foi atacada por grupos paramilitares de direita, organizados pelo Comando de Caça aos Comunistas (CCC). Na violência dos combates, um estudante foi baleado e morto. O episódio levou a transferência dos cursos de filosofia, Ciências Sociais, Letras e Psicologia para a Cidade Universitária da USP, que estava sendo construída.

O conflito na Rua Maria Antonia durou cerca de três horas. Foram usadas como armas, coquetéis molotov, rojões, pedras garrafas, tijolos, no conflito entre agentes da repressão protegidos pela Universidade Mackenzie e o movimento estudantil. A origem do conflito foi um ataque a pedradas e ovos podres da Universidade do Mackenzie contra estudantes secundários da UBES e universitários da Faculdade de Filosofia da USP.

O confronto entre os estudantes foi assistido por grande número de moradores e trabalhadores das localidades. Neste conflito, houve momentos de inusitada violência como o episódio do ataque de ácido sulfúrico desfechado por elementos da Universidade Mackenzie. No dia 4 de outubro de 1968, a *Folha de São Paulo* noticiou a situação dramática em primeira página: “Um morto em novo conflito na Rua Maria Antônia.” Um estudante secundarista de 20 anos foi morto com um tiro na cabeça, três universitários feridos a bala e mais de uma dezena de feridos resultantes, de pedradas, além do incêndio de 5 carros do governo estadual e pelo menos 30 pessoas foram presas. Esse foi o saldo da batalha de trinta minutos após a morte do secundarista José Guimarães. Após o confronto, trezentos estudantes liderados pelo presidente da UEE, José Dirceu, iniciaram uma passeata de duas horas pelas ruas da cidade, em que foram queimados quatro carros policiais e dois foram depredados. “A passeata começou às 15:30 h. na Rua Maria Antônia e terminou na

¹⁷⁷ Ibidem, p. 15.

Praça da Bandeira em que soldados da força pública prenderam 35 estudantes (sendo 10 moças) e 6 jornalistas.”¹⁷⁸

Na edição da tarde de 4 de outubro na primeira página da Folha trouxe uma foto da mãe de José Guimarães “Quem responde por esta morte?” A autópsia revelou que o calibre correspondia a de arma especial da polícia, “por isso os estudantes acreditam que há mais sentido em promover uma manifestação denunciando a morte de José Carlos Guimarães como obra do governo, que defenderam os elementos do CCC que estavam no Mackenzie.”¹⁷⁹

Diante de nova manifestação contra o governo, na cidade de São Paulo, a polícia reprimiu a passeata com 300 soldados da Força Pública empregando cassetetes, bombas, sabres e cães. Contudo, cerca de cinco mil pessoas protestaram pela morte de José Guimarães, morto durante os conflitos da Rua Maria Antônia. Neste ato, participaram além de estudantes, “(...) mães, intelectuais, artistas de teatro alguns professores liderados pelos presidentes da UNE e da UEE, Luís Travassos e José Dirceu, os manifestantes fizeram diversos comícios relâmpagos e gritaram slogans contra o governo”.¹⁸⁰

Neste quadro, o Movimento de Arregimentação Feminina lamenta os rumos dos acontecimentos, protestando contra o governo declara “que a trágica morte de estudantes sirva para levantar o governo na defesa de nosso patrimônio moral e cultural e por um paradeiro a tão dolorosa situação.”¹⁸¹

Em assembléia realizada na tarde do dia anterior no conjunto de História e Geografia, na cidade Universitária, os estudantes decidiram realizar uma passeata para o dia seguinte próximo à zona bancária. Nesta assembléia compareceram representantes do clero, da categoria dos artistas de teatro, mães de alunos e professores, que foram comunicar aos estudantes a decisão de participar da passeata. Os artistas de teatro decidiram, em assembléia, aderir à manifestação. No Rio de Janeiro, as lideranças estudantis marcaram novas manifestações de rua, “como protesto contra os últimos acontecimentos que

¹⁷⁸ Ibidem, 4 de outubro de 1968, p. 1.

¹⁷⁹ Ibid., 1.º página do II caderno.

¹⁸⁰ Ibid., 5 de outubro de 1968, p.1.

¹⁸¹ Ibid.

envolveram estudantes em várias cidades brasileiras e pretendem conseguir para essas manifestações o apoio de lideranças sindicais e operárias”.¹⁸²

Os processos contra os estudantes do ME foram encaminhados à “Justiça Militar”. No dia 14 de outubro a 2.º Auditoria de Justiça Militar recebeu ofícios do delegado Alcides Cintra Bueno, do DOPS, informando do cumprimento do mandado de prisão preventiva contra José Dirceu e Luís Travassos.

O Estado de São Paulo noticiou que diante das acusações, José Dirceu e Luís Travassos estavam respondendo a dois processos.

É que o Dops estava fazendo um inquérito sobre chefia de passeatas, panfletagem e destruição de veículos – crimes capitulados na Lei de Segurança Nacional – e solicitou, 4.º feira, a prisão de ambos, que foi deferida. O cumprimento do mandado de prisão deu-se em Ibiúna, quando ambos “novo crime contra a segurança, que seja promover reunião de entidade ou associação legalmente dissolvida, no caso da UNE. Em virtude disso, foi lavrado novo flagrante, pelo 2.º crime, pelo qual também responderão.”¹⁸³

O Estado divulgou no dia 15 de outubro notícias de “subversão”, pois em diligência no sítio onde se realizou o 30.º Congresso da ex-UNE, agentes do DOPS encontraram farto material subversivo, entre o qual inúmeras cartas vindas de Havana para os dirigentes do movimento estudantil.

Diante prisão dos participantes do 30.º Congresso Nacional da UNE, os estudantes da UNB decidiram, em assembléia geral, realizar uma passeata em protesto contra a repressão. Enquanto isso, na câmara o deputado Maurílio Ferreira Lira (MDB-PE) apresentou projeto reconhecendo a UNE “como órgão máximo coordenador dos universitários do Brasil”, a qual devia se reunir no mínimo 2 vezes por ano em Brasília, com representação de todos os Estados brasileiros. O projeto estabeleceu os meses de férias, julho e janeiro, para as reuniões e eleição da diretoria. Também na Câmara, o deputado Paulo Macarini apresentou emenda a um dos projetos de lei que trata da Reforma Universitária, “concedendo anistia, em todo o território nacional, aos estudantes envolvidos nos episódios, manifestações, acontecimentos e crises que se sucederam desde 31 de março de 1964 até a presente data.”¹⁸⁴

¹⁸² Ibid. 7 de outubro de 1968, p. 5.

¹⁸³ O ESTADO DE SÃO PAULO, 15 de outubro de 1968, p. 16.

¹⁸⁴ Ibidem.

No dia 15 de outubro, os estudantes no Rio de Janeiro, da UFRJ e de 12 faculdades realizaram assembléias em protesto contra a prisão dos estudantes em São Paulo. Os estudantes decidiram que as manifestações de rua seriam decididas em várias reuniões de estudantes. A maior de todas as reuniões realizou-se na Faculdade de Medicina da UFRJ, com a presença de mil estudantes.

O movimento de protesto tomou imediatamente todo o Brasil. No nordeste, em Recife, cerca de 2 mil estudantes acamparam no pátio interno da Universidade Católica e prometeram sair de lá apenas quando fossem libertados todos os universitários presos durante o 30.º Congresso da ex-UNE. O local foi totalmente cercado pelas tropas da PM, que teve ordem de evitar passeatas. Os cearenses se solidarizaram com os colegas de todo o país e saíram às ruas em protesto contra a prisão de seus colegas e comissões de universitários visitaram colégios conclamando os estudantes do segundo grau para aderir à passeata.

No sul do Brasil, em Curitiba no Paraná os universitários paranaenses fizeram passeata pelas ruas pela liberdade de seus companheiros presos, Nesta ocasião, cerca de 600 estudantes participaram da manifestação que durou cerca de 2 horas. Em Santa Catarina: “o DCE convoca para reunião para programar manifestação de apoio à ex-UNE”.¹⁸⁵

O Estado de São Paulo não reconheceu a legitimidade nacional da UNE e utilizou o termo ex-UNE sempre ao se referir a entidade, utilizando uma forma discursiva que justificava a criminalização da entidade e a legalidade da intervenção do governo. Como forma de solidariedade pelos presos no Congresso, os estudantes arrecadaram contribuições em roupas, alimentos e dinheiro para os colegas detidos no presídio da Av. Tiradentes e no DOPS. Entretanto, a única entidade civil que conseguiu encaminhar roupas e alimentos aos universitários presos foi a União das Mães de São Paulo contra a violência.

Os presos ficaram incomunicáveis, o DOPS só forneceu à imprensa um boletim oficial, mantendo a proibição de acesso às dependências da polícia política. Neste contexto, vários advogados não tiveram nenhuma possibilidade de se encontrar com os estudantes, inclusive Marcelo Alencar, defensor de Vladimir Palmeira. Na Assembléia Legislativa, o líder do governo, dep. Paulo Buarque, disse “que o governador Abreu Sodré nada mais fez

¹⁸⁵ Ibid.

que cumprir a lei, ao determinar que fosse sustado um encontro em torno de entidade à margem das leis do país.”¹⁸⁶

Através da televisão, o governo de São Paulo lançou uma tentativa de mobilizar apoio dentro da sociedade civil. À noite, falando numa cadeia de televisão, o governador Sodrê afirmou que todos os presos estão em situação muito melhor do que onde estavam: em pocilgas, numa promiscuidade condenável e que todos seriam ouvidos e soltos, exceto os que tivessem prisão preventiva decretada. O governador salientou que todos foram presos sem um ato de violência, e afirmou que “estava unido aos professores na reformulação que precisava haver do ensino. Finalizando, disse que a tranqüilidade voltou, para vivermos em paz, com tranqüilidade e, sobretudo com liberdade.”¹⁸⁷

Neste contexto, duzentos estudantes que estavam no presídio Tiradentes foram transferidos para a Casa de Detenção, no Carandiru, por intercessão do juiz corregedor dos presídios, Sr. Alexandrino de Almeida Prado.

Como forma de reagir às repercussões negativas da repressão ao congresso, os agentes da ditadura insistiam em usar o argumento de que se tratava de terroristas recorrendo a difamação contra o movimento estudantil. O Secretário da Segurança, Hely Meirelles, anunciou que foram encontrados planos terroristas, em poder dos universitários presos em Ibiúna, para destruição de uma ponte e ocupação de uma estação de rádio em cidade próxima. “Em Belém, o ministro Gama e Silva, da Justiça, declarou que manterá o pulso firme na repressão à onda de distúrbios insuflados por agentes subversivos.”¹⁸⁸

No XXX Congresso, foram detidos 713 estudantes: 557 rapazes e 156 moças, segundo o governo paulista, “os líderes do movimento estudantil foram autuados em flagrante delito por estarem realizando uma reunião ilegal, sob a sigla de uma entidade posta fora da lei”¹⁸⁹

Nesta ocasião foram presos os principais nomes do movimento estudantil como José Dirceu, Omair Laino, Marcos Ribeiro, Vladimir Palmeira, Luís Travassos, Helena Resende de Souza Nazaré. Em Brasília grupos de universitários mantiveram o centro da capital do país em agitação por diversas horas em protesto contra as prisões de Ibiúna. Dezenas de

¹⁸⁶ Ibid.

¹⁸⁷ Ibid.

¹⁸⁸ A FOLHA DE SÃO PAULO, 16 de outubro de 1968, p.1.

¹⁸⁹ Ibidem, p. 3.

choques de PM e do DOPS ocuparam as principais ruas e praças da cidade na expectativa das manifestações estudantis anunciadas no dia anterior. Nos diversos estados brasileiros, os estudantes fizeram comícios contra a Polícia e a repressão da ditadura. (Anexos III e IV)

Os estudantes não se intimidaram e enfrentaram a polícia frontalmente. Em Salvador, os estudantes depredaram três carros da polícia e um caminhão da Polícia Militar foi incendiado, na capital os estudantes saíram às ruas para fazer vários comícios-relâmpago. Em Recife, oito universitários foram presos nos choques entre a polícia e os estudantes que realizavam no centro de Recife uma manifestação de protesto. A tentativa de realizar uma passeata malogrou porque a Polícia cercou todo o centro da cidade. Em Florianópolis, os universitários realizaram uma passeata no fim da tarde e comícios-relâmpagos de protesto.

Uma concentração estudantil, marcada para o dia 15, em Vitória, não chegou a se realizar, porque a polícia neutralizou os estudantes a golpes de cassetete e sete estudantes foram presos. A polícia avançou tendo a frente o próprio secretário de segurança Dias Lopes. Neste mesmo dia, em Belo Horizonte, cerca de 800 estudantes e professores decidiram decretar greve geral por tempo indeterminado, em defesa da autonomia universitária. Os professores consideraram que o princípio foi violado com o incidente de Ibiúna.

No Rio de Janeiro, mil estudantes, gritando “Nós somos a UNE, Nós somos a UNE” tomaram à noite o prédio onde funcionava a UNE na Praia do Flamengo bloqueando todas as pistas da praia com barricadas e engarrafando o tráfego para impedir a ação do DOPS. Nesta ocasião:

Um carro do Ministério da Educação foi tomado pelos estudantes, que puseram em fuga seus ocupantes e o queimaram. Às 18:30 ainda da sacada, Carlos Alberto Moniz encerrou a manifestação afirmando a União Metropolitana dos Estudantes lança ao ME a palavra de ordem de greve geral. A realidade exige luta pela liberdade dos presos políticos. Pela liberdade de organização e manifestação e pela autonomia universitária.¹⁹⁰

A edição da tarde da Folha de São Paulo trouxe uma grande foto de uma manifestação na manhã do dia 16 de outubro defronte o Palácio Tiradentes que foi dissolvida. O protesto foi caracterizado por uma concentração de mães que protestavam contra a prisão dos estudantes no Congresso da UNE.

¹⁹⁰ Ibidem.

Uma senhora grisalha, em prantos, empunhava um cartaz com o protesto: “São Paulo não é campo de concentração”. Outra mulher, também idosa e em prantos gritando: “Meu filho querido, nós estamos aqui.” Neste momento, os estudantes, agarrados às grades do Presídio, começaram a gritar em coro: “médico, médico, médico”. Uma das mães desesperada, começou a gritar para os populares que passaram na rua: “Vocês precisam fazer alguma coisa, nossos filhos pedem, médico.”

As senhoras traziam cartazes dizendo coisas como: “advogados em ação”, “soltem nossos presos!”, “liberdade.”¹⁹¹

Apesar de toda a propaganda do governo realizada em todos os meios de comunicação. A prisão dos estudantes em Ibiúna gerou muitos protestos e comoveu a sociedade, obrigando o governo a medir a violência.

No dia seguinte o governador de São Paulo, Abreu Sodré, prometeu que os estudantes presos em São Paulo seriam soltos, ao esclarecer que havia acabado de mandar telex aos governadores da Guanabara, Minas Gerais, Estado do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Sul solicitando a relação nominal de estudantes daqueles estados com a prisão preventiva decretada. Segundo o governador os que tiveram prisão preventiva decretada serão entregues à justiça e os demais teriam permissão para regressar aos seus estados.

O Inquérito policial sobre o Congresso da UNE enviado à Auditoria Militar, na 2.ª Auditoria Militar, em São Paulo, foi dado ingresso a uma solicitação de prisão preventiva contra o presidente da UBES Antonio Guilherme Ribas, pelo DOPS através do Delegado Alcides Cintra Bueno, “a mesma autoridade enviou também à auditoria o inquérito policial do 30 Congresso da UNE lavrando o flagrante de 713 presos entre eles vários líderes estudantis”¹⁹²

Abreu Sodré anunciou que os presos do Presídio Tiradentes foram transferidos para a Casa de Detenção no Carandiru. O governador respondeu as críticas dos senadores sobre a truculência e a violência da ação policial afirmando que a prisão dos estudantes foi um ato premeditado e calculado, pois o êxito da operação não priorizou a violência, Sobre esta questão Sodré afirmou:

¹⁹¹ Ibidem, Edição da Tarde. 16 de outubro de 1968, p.1

¹⁹² Idem, 17 de outubro de 1968, p. 1.

Não vou estabelecer diálogos com cada senador que faz um discurso. Não prendi os estudantes nas ruas da capital porque não quis, nem podia causar mortes, Seria uma carnificina. Assim, esperei a ocasião oportuna, o Congresso de Ibiúna. Assim consegui render todos de uma só vez, sem um tapa sequer, caso inédito.¹⁹³

Os jovens presos foram transferidos para o Rio de Janeiro só foram vistos pelos parentes à tarde, em dois aviões da FAB, desembarcaram na madrugada do dia anterior no aeroporto do Galeão, 46 estudantes 23 moças e 23 rapazes presos em Ibiúna no XXX Congresso. Os rapazes foram removidos para o regimento Caetano de Faria da PM e as moças, para a Polícia Central, no carro denominado “coração de mãe”. Nesta ocasião os estudantes queixaram-se aos jornalistas acerca da presença de espiões do governo entre os estudantes que estavam no Congresso de Ibiúna.

Entretanto, o terror não havia acabado: No aeroporto já estavam 5 elementos que se diziam da Universidade Mackenzie e que comandaram a escolta da polícia carioca e juntamente com os agentes do DOPS, a quem davam ordens, agrediram fotógrafos e repórteres que se aproximavam. Os elementos que se diziam estudantes do Mackenzie estavam em um Volks verde, chapa SP 45-01-54 e disseram ter ido ao Rio à convite do CCC para colaborar no combate às agitações estudantis.¹⁹⁴

No dia 16 de outubro no Recife, um cabo da polícia militar foi seqüestrado pelos estudantes durante sete horas. O Cabo Clidemar Moreira de Lima, da PM foi detido por um grupo de universitários que pretendiam conservá-lo como refém até que as autoridades soltassem vários estudantes presos nas últimas manifestações estudantis. Neste mesmo dia, estudantes de Florianópolis realizaram uma passeata pelo centro da cidade.

Os estudantes catarinenses realizaram no dia 16, às dezoito horas, uma passeata de protesto contra a prisão de seus colegas em São Paulo. No Recife, a PM cercou a Universidade Rural e fez seis prisões: “as atividades da Universidade Rural de Pernambuco foram paralisadas na tarde de ontem, depois que contingentes da PM cercaram edifícios a fim de proibir a cobrança de pedágio (...) para custeio das despesas com advogados para os universitários presos em São Paulo.”¹⁹⁵

Os agentes do DOPS depredaram o internato do Colégio Pedro II. À convite do Diretor do Colégio Pedro II, Vandick da Nóbrega, O DOPS da Guanabara invadiu o

¹⁹³ Idem.

¹⁹⁴ Ibidem, p. 4.

¹⁹⁵ Ibidem, p. 5.

Colégio e depredou as dependências onde funcionava o grêmio dos alunos do internato, (...) aprendendo todo o material que ali se encontrava inclusive fichas dos alunos e um mimeógrafo. O diretor do estabelecimento havia determinando o fechamento do Grêmio e feito apreensão de um retrato do guerrilheiro Che Guevara.¹⁹⁶

A manchete “Quase todos foram soltos”, da *Folha de São Paulo*, do dia 18 de janeiro procurava acalmar a sociedade. Segundo dados fornecidos pela polícia, entre todos os participantes do Congresso da UNE surpreendidos em Ibiúna, havia 167 estudantes de SP: 136 rapazes e 31 moças. Dia 17 de janeiro, a polícia soltou todas as moças paulistas, e também os 106 rapazes.

Assim, ficaram ainda presos, segundo números fornecidos pelo governo, trinta rapazes de São Paulo, “a polícia também recambiou (...) grande número de estudantes de outros estados para as suas capitais de origem, mas não divulgou nem quantos, havia prendido, nem quantos entregou às policiais de outros estados, nem quantos ficaram em SP ainda presos.”¹⁹⁷

Os estudantes denunciaram os agentes infiltrados, na medida em que os espiões foram imediatamente soltos e não foram enquadrados na Lei de Segurança Nacional. De fato, as notícias eram de que 713 foram presos, contudo deste número 698 seriam enquadrados na LSN, como demonstra a manchete de primeira página do dia seguinte.

No dia 19 de outubro, a *Folha de São Paulo* trouxe como manchete de primeira página a notícia: “698 enquadrados na LSN.” O delegado Adriano Tinoco, diretor do DOPS, anunciou que os estudantes presos em Ibiúna, durante o Congresso da UNE, e ouvidos pela polícia paulista, foram enquadrados na Lei de Segurança Nacional. O Sr. Clóvis Stenzel, conhecido deputado governista afirmou “na Câmara Federal que a subversão é financiada por Cuba e visa criar vários Vietnãs.”¹⁹⁸

Entretanto os estudantes realizaram no dia anterior uma breve e pacífica manifestação que foi dirigida por um universitário e um secundarista, “um deles anunciou: “Vamos parar todas as escolas do Estado. Vamos sair às ruas para dizer ao povo porque o governo reprime o movimento estudantil.”¹⁹⁹

¹⁹⁶ Ibid.

¹⁹⁷ Ibidem 18 de outubro de 1968, p. 1.

¹⁹⁸ Ibidem, 19 de outubro de 1968, p. 1.

¹⁹⁹ Ibidem, p. 8

O escrivão que tomava os depoimentos dos presos se dirigiu aos estudantes com ironia tomando partido da ditadura, isto é, querendo complicar as coisas para os depoentes. O episódio da repressão ao XXX Congresso demonstrou que as variadas formas de tortura foram práticas sistemáticas e incorporadas pela polícia política em seus vários escalões.

Em suas palavras deixou sua questão: “ninguém sabia que aquilo era o Congresso da UNE. Pelo jeito, vocês são todos democratas-cristãos e lutam apenas pela Reforma Universitária. O que é que há com vocês? Porque não se abrem agora?”²⁰⁰

As moças foram extremamente mal-tratadas na prisão. Elas receberam café em latas de óleo e fizeram greve de fome. Uma das jovens presas declarou que as moças também sofreram torturas psicológicas: “logo que chegamos do Congresso para o presídio Tiradentes, fomos colocadas 28 num cubículo. Logo nos informaram que 2 horas antes tinham saído daquela cela dezenas de prostitutas da pior espécie, cheias de doenças”.²⁰¹

No dia 20, os estudantes promoveram manifestação durante mais de uma hora onde foram aplaudidos por populares que acenaram com lenços brancos e eram atirados papéis picados das janelas de edifícios. Cerca de 500 estudantes realizaram uma passeata na manhã de ontem em Copacabana, promovendo, pela contramão da Avenida Nossa Senhora de Copacabana, da Rua Raimundo Correia à Rua Bolívar. A manifestação teve início às 11h30min e teve como slogans “Liberdade para os presos”, “Abaixo à Ditadura”. Em Curitiba também por volta das 11 horas cerca de 150 estudantes de surpresa exibindo cartazes e faixas concentraram-se na Praça Santos Andrade, à frente da UFPR, para protestar contra a ditadura.

As mães dos estudantes denunciaram o seu desaparecimento nos interrogatórios da ditadura, uma lista de 12 nomes de estudantes que não foram localizados depois de presos no XXX Congresso de Ibiúna foi preparada dia 19 pela União de Mães contra a Violência que ouviu as queixas de familiares. As mães dos estudantes desaparecidos estiveram na redação de todos os jornais de São Paulo para fazer um apelo às autoridades por esclarecimentos acerca das acusações que pesavam contra seus filhos e sobre os seus paradeiros. “Foram eles: Jurandir Antonio, Ronaldo Passos do Amaral, Azael Rangel Camargo, Margarida Maria Ribeiro dos Santos, Rubens Schimit Werner, José Antônio

²⁰⁰ Ibid.

²⁰¹ Ibidem.

Miranda, Oriene de Matos, Ladislau Rui Unger Glausing, Marco Melo, Primo Alfredo Brandmiller, Américo Nicollati e Reinaldo Morano Filho.”²⁰²

No dia 21 toda a cúpula já havia sido transferida para a Fortaleza de Itaipú em Santos: Luís Travassos (presidente da UNE), Vladimir Palmeira (ex. presidente da UME), José Dirceu de Oliveira (presidente da UEE), Marco Aurélio Ribeiro, Franklin Martins, Antônio Guilherme Pinheiro, Omar Laino e Pires Andrade.

As grevillas serviram também para preparar o “dia nacional de protesto”. No dia 20 de outubro de 1968, em assembléia universitária no Conjunto Residencial da USP, foi debatido o encaminhamento de uma greve geral de estudantes. No Rio, estudantes prepararam o dia estadual de protesto através de mobilização em todas as faculdades da Guanabara e a execução de um novo esquema de luta estudantil que consistia na realização de manifestações internas e externas.

Enquanto isso três das 5 seções do CPII decidiram decretar uma greve geral, contra a decisão do Prof. Vandick de Nóbrega, que extinguiu o Grêmio Recreativo e literário. Em assembléia secreta com 300 participantes. Os estudantes confirmaram que só voltariam às aulas se o diretor recuasse da sua posição.

A 2.º Auditoria de Guerra decretou a prisão preventiva de 71 estudantes presos no Congresso da UNE em Ibiúna, dia 12. A ordem foi dada após a auditoria ter recebido do DOPS paulista o processo instaurado contra os oito universitários (8 volumes com 1800 páginas).

As mães dos estudantes fizeram uma manifestação e tomaram outras iniciativas para saber onde estavam os seus filhos. O Secretário de Segurança afirmou que não havia mais estudantes presos em São Paulo; e no Rio de Janeiro foi apresentado ao Superior Tribunal Militar em favor desses estudantes, pedido de *Habeas Corpus*.²⁰³

As mães dos jovens foram ao palácio, mas saíram sem notícias dos filhos desaparecidos. Houve casos de mães chorando e desmaiando na noite anterior no gabinete do chefe da casa civil-militar do Governo, o coronel Edmar de Moraes Sales, incumbido por Abreu Sodré para atender uma comissão de mães que foi ao Palácio dos Bandeirantes saber

²⁰² Ibidem, 20 de outubro de 1968, p. 8.

²⁰³ Ibidem, 22 de outubro de 1968, p. 1.

sobre o paradeiro de seus filhos, estudantes presos em Ibiúna e dados como soltos pela polícia, mas que continuaram desaparecidos.

O vice-presidente da UNE, José Arantes assumiu a presidência da entidade e avaliou positivamente o Congresso, tentando passar uma mensagem de resistência para a opinião pública. Na sua avaliação as duas fases que o Congresso realizou, de preparação e construção com a participação dos estudantes nas Faculdades, fortaleceu as entidades estudantis, como executivas e as UEEs, que elaboraram teses, programa político e carta política, aprovada nos Congressos Regionais.

Nesta ocasião, Arantes afirmou com otimismo que o XXX Congresso:

(...) é o maior na sua história, graças a concepção estabelecida. Programou-se um tipo de Congresso, com representação correspondente ao número de estudantes de cada Estado. A representatividade foi maior porque 85 % dos delegados foram eleitos em assembléias gerais nas suas faculdades, e 15% eleitos de formas diversas, para evitar a repressão, mas com representação.²⁰⁴

Neste contexto, o novo presidente defendeu que a realização do Congresso era inadiável, uma tarefa fundamental para a resistência. Tudo indica que não pudesse avaliar a conjuntura corretamente e as conseqüências da repressão de Ibiúna sobre o rumo dos acontecimentos da luta política a partir de então.

Em Maceió, o Comando de Caça aos Comunistas (CCC) organizou uma ação violenta em que dez membros do CCC armados de porretes invadiram a Faculdade de Filosofia de Maceió, rasgaram cartazes e picharam as paredes, além de ameaçar os funcionários.

Diante da violência generalizada foi declarada greve na Faculdade de Medicina da USP. Os estudantes da Faculdade de Medicina, reunidos em assembléia decidiram deflagrar greve na escola, iniciando assim o movimento estadual de protesto anunciado pelos universitários que, na semana anterior, resolveram começar um movimento com novas medidas para tentar soltar seus colegas presos, que nesta altura estavam sofrendo torturas nos porões, durante os interrogatórios promovidos pelos agentes da ditadura:

Eles informaram ontem que seu advogado percorreu o Hospital das Clínicas e não encontrou nenhum dos três estudantes de Medicina em Ibiúna. No Pronto-socorro

²⁰⁴ Ibidem, p. 12.

do Hospital das Clínicas foi encontrado um deles – seu nome não foi revelado – em péssimo estado físico e psíquico, oriundo dos “interrogatórios” do DOPS.²⁰⁵

Como forma de ação política contra o movimento estudantil, a ditadura utilizou plenamente o recurso da propaganda política, como na primeira página a *Folha de São Paulo* noticiou no dia 23 de outubro:

Costa dá 3.5 bilhões para a educação 3 bilhões e meio de NC\$ serão aplicados pelo governo no setor de Educação, no período 1968/1970” O general Costa e Silva no discurso que pronunciou ao ser homenageado como paraninfo da turma de formandos do Colégio Técnico Universitário de Juiz de Fora. Disse também que é preciso distinguir entre a ação destrutiva de ativista e as aspirações profundas da maioria dos estudantes.²⁰⁶

No dia anterior, no Rio de Janeiro, sete estudantes foram feridos a bala e um deles, Luís Paulo Cruz, de 19 anos, que cursava o 2.º ano de Ciências Médicas na Universidade do Estado da Guanabara (UEG), não resistiu e veio a falecer. Neste episódio, uma criança internada morreu asfixiada com os gases das bombas arremessadas pela polícia e outros pacientes do Hospital Pedro Ernesto tiveram de ser medicados quando agentes do DOPS e soldados da Polícia Militar invadiram “o Hospital Pedro Ernesto, fazendo disparos e jogando bombas de gás lacrimogêneo, para impedir uma manifestação estudantil após o conflito, os policiais cercaram o Hospital e a Faculdade, só se retirando às 19 h., por interferência do governador Negrão de Lima.”²⁰⁷

No dia seguinte ocorreram novos conflitos envolvendo policiais e estudantes no Rio de Janeiro. O resultado foi a morte de duas pessoas; um operário e um escrivão que nada tinham a ver com os incidentes foram baleados.²⁰⁸

A origem do protesto foi um editorial ofensivo ao movimento estudantil publicado pelo jornal *O Globo* no dia anterior. Os estudantes, que se concentraram inicialmente na Faculdade de Ciências Médicas, na Avenida 28 de setembro saíram em passeata rumo ao centro da cidade. Os manifestantes lançaram pedras nas janelas do Jornal *O Globo* na Rua Santana, na Praça Onze. A ação ocasionou a “intervenção da polícia que atacou os manifestantes que voltaram para a Praça Onze, onde se estabeleceu o conflito, com

²⁰⁵ Ibidem, p.13

²⁰⁶ Ibidem, 23 de outubro de 1968, p. 1.

²⁰⁷ Ibidem.

²⁰⁸ FOLHA DE SÃO PAULO, 24 de outubro de 1968, p. 1.

prolongado tiroteio. Foi nesse momento que foram mortos dois trabalhadores e ficaram feridas dezenas de pessoas.”

Neste dia, o estudante Luís Paulo da Cruz Nunes foi sepultado no Cemitério do Caju. Os agentes do DOPS e do CCC tentaram impedir a entrada de fotógrafos no cemitério, o que provocou um princípio de tumulto. O enterro foi marcado para as 14 horas e cerca de dois mil estudantes, após assembléia no Diretório Acadêmico da Faculdade de Ciências Médicas, decidiram comparecer ao em protesto contra a repressão ditatorial.

O Comando de Caça aos Comunistas agiu ostensivamente. Os agentes do CCC estiveram no cemitério auxiliando os agentes do DOPS, “alguns tentaram levantar dificuldades ao trabalho dos fotógrafos e impedir que o pai de Luís Paulo falasse aos estudantes”²⁰⁹

O chefe regional da Polícia Federal, general Sílvio Correia de Andrade declarou que o movimento estudantil estava liquidado e acrescentou: “as manifestações de ontem foram mínimas, sem o efeito que os estudantes pretendiam, pois estão desarticulados com o fracasso do Congresso da UNE.”²¹⁰ (Anexo V)

O teor informativo acerca das questões educacionais no jornal *O Globo* era menos denso do que os jornais paulistas. Os editoriais do periódico eram muito agressivos contra o movimento estudantil e o movimento operário em geral.

Através de uma linguagem asséptica, *O Globo* apenas reproduziu a versão da polícia e dos órgãos oficiais de informação. Um exemplo interessante, no mês da Reforma Universitária, foi a cobertura do jornal no caso dos estudantes universitários presos em Minas Gerais, que segundo *O Globo*, confessaram as suspeitas dos agentes após um interrogatório:

Os três elementos presos numa diligência conjunta das polícias Civil e Militar, no Riacho das pedras, na cidade de Contagem, domingo passado – o metalúrgico João Anunciato dos Reis e os universitários Carlos Cina Pinon e Pitágoras de Oliveira – confessaram ontem ao Departamento de Vigilância Social ser participantes de um plano de subversão em Minas. O plano esquematizado a base de atos de terrorismo e guerrilhas, previa uma greve geral de operários em

²⁰⁹ CCC. *Folha de São Paulo*, 24 de outubro de 1968, 1.º caderno p. 1.

²¹⁰ O MOVIMENTO estudantil está liquidado, diz o chefe da DPF. *Folha de São Paulo*, 24 de outubro de 1968, 1.º caderno p. 1.

princípios de janeiro do próximo ano e guerrilhas na Zona da Mata e no sul de Minas.²¹¹

Mesmo após a promulgação da Lei n.º 5540/1968, o movimento estudantil seguiu lutando contra a política social do governo. O fechamento do regime impôs uma modificação substancial nas formas de luta e de organização dos estudantes e da juventude, que continuaram resistindo aos ataques da ditadura até a redemocratização do país.

²¹¹ O GLOBO, 1 de novembro de 1968 p.12.

Capítulo 5

A juventude brasileira e a ditadura

5.1. A juventude na resistência

O debate acerca dos fundamentos da Reforma Universitária praticamente não apareceu nos principais jornais de grande circulação. Os seus principais interessados, estudantes e inclusive professores só apareceram no noticiário como vítimas da repressão do governo. O AI-5 mudou a forma da ditadura militar em lidar com os movimentos sociais, as manifestações passaram a ser reprimidas a bala. O ato institucional foi um recurso legal usado pela ditadura para conter a oposição diante da perda de apoio político.

O debate educacional que levou a promulgação da lei n.º 4024/1961 foi polêmico e demorado, pois foi discutido por amplos setores sociais. As transformações legislativas ocorridas durante a ditadura, no entanto, ocorreram de modo violento e tempestuoso. Se o debate da LDB anterior, apesar de tudo, foi um caso de política, neste caso, a Reforma Universitária e a nova LDB seriam imposta sob a cobertura de uma nuvem de fumaça que procurava encobrir os rios de sangue das ruas e dos porões de extermínio.

Desde a repressão ao Congresso de Ibiúna e a prisão dos delegados, a tortura física e psicológica já era empregada nos quartéis e nas delegacias policiais por um grupo de agentes formados pelo DOPS, apoiados pelo CCC e pela Operação Bandeirante (OBAN). Os torturadores colocavam os presos em situações de alto risco biológico e químico e submetiam as vítimas à longos interrogatórios que eram compostos por métodos de tortura como espancamentos, choques, sevícias, pau-de-arara, cadeira do dragão, palmatória, afogamento, telefone, corredor polonês, soro-da-verdade, tamponamento com éter, afogamento, enforcamento, crucificação, cortes com latas, etc.

Os presos eram colocados na “geladeira”, uma cabine de cimento refrigerada, com revestimento acústico, inserida no interior de um compartimento maior de concreto e hermeticamente fechada por portas de frigorífico. Lá dentro, os movimentos do preso eram controlados por um circuito interno. Um sistema de som emitia ruídos estridentes. A sensação de frio era ampliada por baldes de água gelada.

Os torturadores visavam humilhar, aterrorizar e provocar abatimento físico e psicológico nas vítimas. Os jovens ficavam dias sem comer ou dormir, eram cercados por vários torturadores e, debaixo de insultos e ameaças, recebiam violentos golpes. Eles eram submetidos a longas sessões de choques elétricos em todas as partes do corpo, acompanhados de socos, pontapés e pauladas. Nas salas de “interrogatório” haviam cadeiras semelhantes às de barbeiro, chamadas de cadeira-de-dragão. Nestas cadeiras, amarrados pelos tornozelos, braços, tórax e alguns até pelo pescoço, com correias de couro revestidas com espuma, os presos sofriam choques elétricos aplicados por fios ligados a um instrumento que aumentava a intensidade da corrente por meio de uma manivela.

A repressão ao Congresso de Ibiúna com a organização do álbum com todos os participantes fichados e o endurecimento das leis contra o movimento foram um duro golpe contra qualquer forma de manifestação política estudantil. Assim a própria ditadura inviabilizou a atividade livre dos estudantes dentro das normas legais, forçando muitos jovens a entrar para a clandestinidade. No dia 17 de dezembro, a polícia interrompeu uma nova tentativa de concretizar o 30.º congresso, na Chácara do Alemão, em Curitiba, dando lugar à outra ação penal.²¹²

A repressão ao movimento estudantil passou a ser cada vez mais ostensiva. Os militares organizaram uma rede de repressão de alcance nacional, pois “em cada uma das principais capitais do país foi formado, nesse período, pelo menos um volumoso processo abarcando todas as passeatas, comícios, protestos, atividades da UNE e das UEEs observadas na área desde a morte de Edson Luís, sendo que, muitas vezes, o início da formalização dos inquéritos e processos foi posterior ao dia 13 de dezembro, como se a decretação do AI-5 tivesse funcionado como um sinal de atacar”.²¹³

Os estudantes foram alvos da repressão e da perseguição do governo, e também foram vítimas de numerosos inquéritos e processos judiciais.

Em 10 de maio de 1968, dois líderes da União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas foram presos quanto tentavam a reabertura do Grêmio Estudantil do Colégio Júlio de Castilhos, em Porto Alegre. Um deles, Luís Enrico Tejera Lisboa, teve iniciada, dessa forma, uma perseguição policial que não cessaria de

²¹² BNM n.º 249, ARQUIDIOCESE de São Paulo – *Brasil: Nunca Mais!*, op.cit., p. 136.

²¹³ *Ibidem*, p. 137.

pressioná-lo até que se sentisse impelido à luta clandestina. [Morreu] em São Paulo em 1972 (...).²¹⁴

Esta repressão deveu-se ao grande poder de mobilização das entidades de estudantes secundaristas. Estas entidades e suas lideranças foram fundamentais na organização das grandes manifestações de rua. A UBES sofreu com a repressão implacável da ditadura, “em 7 de setembro de 1968, por exemplo, foi preso em Goiânia e processado pela Auditoria Militar de Juiz de Fora, o Secretário da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)”.²¹⁵

Contudo mesmo com a extinção da UNE, o movimento estudantil continuou a combater a ditadura militar. Franklin Martins chamou a atenção para o aumento da violência contra os estudantes. A manifestação que ocorreu no Rio de Janeiro após o Congresso de Ibiúna foi com tiros contra os manifestantes.

E não era um PM ou outro que perdeu a cabeça, não. Passou a ser uma orientação atirar! Mas apesar de tudo ainda não tinha sido criada a condição necessária para fazer uma repressão em larga escala, o que veio com o AI-5. Então, o AI-5 cortou a possibilidade do movimento estudantil seguir existindo como existia. AI-5: vamos ter claro o seguinte, o AI-5 veio porque aquela forma de ditadura que estava estabelecida entrou em xeque. Ela não conseguia segurar o que estava acontecendo no Brasil. Ela não conseguia segurar o movimento estudantil, a intelectualidade, a aliança política que começou haver com a frente ampla, ela não conseguia segurar o Supremo Federal que concedia habeas corpus (...).²¹⁶

Neste sentido, a proposta de uma resistência armada contra o regime ganhou força entre a juventude, que passou a engrossar as organizações clandestinas. A maioria destas organizações que se lançaram na luta armada recrutou seus militantes especialmente no meio universitário, “em quase todas as organizações (...), a maior parte dos militantes era composta de jovens de classe média, universitários que abandonaram as salas de aula para fazer a luta armada”.²¹⁷

Apesar de toda a perseguição, os estudantes secundaristas tiveram um papel destacado nas lutas de todo o período, por sua capacidade de mobilização, inclusive nos protestos contra o assassinato de morte de Edson Luís e na Passeata dos 100 mil. A sua

²¹⁴ BNM n.º 291. Ibidem.

²¹⁵ BNM n.º 408, idem.

²¹⁶ ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis 1937- 2007: da fundação da UNE aos nossos dias*, idem, pp.190-191.

²¹⁷ Ibidem, p.193.

entidade nacional, a UBES, continuou ativa mesmo depois do golpe de 1964. Contudo, sem dúvida o golpe mais importante contra a vida da entidade foi o AI-5.

O jornalista Juca Ferreira relatou que a sua eleição para a diretoria da entidade aconteceu no dia do ato institucional. Eleito, não pode assumir e com base no AI-5 foi expulso da escola técnica. Este congresso aconteceu na clandestinidade e as tendências mais radicalizadas constituíram uma maioria relativa. Sobre a estrutura e a composição política deste congresso, o jornalista afirmou que:

Nós estávamos reunidos num lugar sob o controle da AP e do PC do B, eles que faziam a segurança e tinham o controle da entidade. Tinham chegado os delegados, nós tivemos a parte da manhã toda dedicada à discussão e a parte da tarde à votação, (...) os delegados que representavam a luta armada eram maioria. Havia uma infinidade de organizações presentes, desde Colina, PCR, PCBR, Dissidência de São Paulo, Dissidência da Guanabara, Dissidência do Rio. Havia outras organizações da luta armada e também os anarquistas, (...).²¹⁸

Em 26 de fevereiro de 1969, foi promulgado o Decreto-lei n.º 477, um dispositivo que levou o AI-5 para o interior das universidades e escolas públicas e privadas do país. A partir deste momento, o movimento estudantil foi empurrado completamente para a ilegalidade, após um período de ameaças e agressões perpetradas pela ditadura militar. As entidades estudantis mergulharam na total clandestinidade e a ditadura procurou cortar qualquer canal de interação dos estudantes com as suas entidades representativas, na medida em que colocou sucessivos obstáculos para a atividade das entidades da sociedade civil.

Através do Decreto n.º 477, o governo estabeleceu as bases legais para a repressão generalizada. O decreto colocou na ilegalidade as manifestações públicas de educadores, funcionários e alunos, designando o debate político como subversão passível de penalidades previstas na lei.

Art 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que: I - Alicie ou incite a 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

²¹⁸ Ibidem, p. 205.

movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe; IV - Conduza ou realiza, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza; V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno; VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas: I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza pelo prazo de cinco anos; II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento e a proibição de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino por prazo de três (3) anos. § 2º Se o infrator for beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos. § 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada do território nacional.

De acordo com um rito típico dos regimes de exceção adotou-se o processo sumário para apressar o processo de repressão e a perseguição contra os profissionais de educação. Esta atitude procurou impedir as manifestações de descontentamento por parte dos profissionais do ensino contra o conjunto de políticas sociais e em particular a própria política educacional em vigor. Como pode observar no artigo terceiro, através de uma criminalização dos movimentos no âmbito da educação, a ditadura ampliou a agressividade contra os movimentos sociais levando a questão social para o campo do direito penal. Este recurso foi utilizado como uma forma mais brutal de atingir o indivíduo e desmobilizar os grupos organizados.

O objetivo deste aparato repressivo foi mover uma guerra aberta contra as classes populares através da degradação geral das suas condições de existência. A produção deste decreto se deveu ao fato de que os estudantes procuraram expressar a insatisfação das classes trabalhadoras e de setores expressivos da pequena burguesia com os rumos da política no Brasil.

Desta forma, para tentar contornar a crise política, a ditadura procurou consolidar as bases do seu poder repressivo, cerceando os movimentos sociais e reprimindo os elementos

que colocaram em questão o modelo de dominação e o poder de Estado. O caráter repressivo da lei foi expresso plenamente no Art. 3.º.

Art. 3º O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá as diligências convenientes e citará o infrator para, no prazo de quarenta e oito horas, apresentar defesa. Se houver mais de um infrator o prazo será comum e de noventa e seis horas. § 1º O indicado será suspenso até o julgamento, de seu cargo, função ou emprego, ou, se for estudante, proibido de freqüentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo. § 2º Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender ser-lhe-á designado defensor para apresentar a defesa. § 3º Apresentada a defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificando a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento. § 4º Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena do crime definido no Art. 319 do Código Penal, além da sanção cominada no item I do § 1º do Art. 1º deste Decreto-Lei. § 5º Quando a infração estiver capitulada na Lei Penal, será remetida cópia dos atos à autoridade competente.

Entre os anos de 1964 e 1968, houve um decisivo decréscimo da capacidade de atuação do PCB nos meios estudantis. Com o fechamento do regime as correntes que passaram a ter mais expressão no movimento estudantil foram a Ação Libertadora Nacional (ALN) fundada em 1966, por Carlos Marighela, histórico dirigente do PCB; o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), fundado por Apolônio de Carvalho, Jacob Gorender e Mário Alves; a Ação Popular (AP) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B).

A Política Operária (POLOP) estava entre as organizações que se opunham à direção política adotada pelo PCB. A organização surgiu na Juventude Socialista do Partido Socialista Brasileiro (PSB), a partir da constituição, em fevereiro de 1961, da Organização Revolucionária Marxista - Política Operária (ORM-POLOP) e a adesão de círculos de estudantes provenientes da Mocidade Trabalhista de Minas Gerais e da *Liga Socialista* de São Paulo e dissidentes do PCB do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Seus fundadores foram Theotônio dos Santos, Ruy Mauro Marini, da Mocidade Trabalhista e Luiz Alberto de Vianna Moniz Bandeira e Paul Singer, do PSB. A POLOP deu origem à várias organizações como o Comando de Libertação Nacional (COLINA), Vanguarda

Popular Revolucionária (VPR), Partido Operário Comunista (POC), Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-PALMARES), Organização de Combate Marxista-Leninista - Política Operária (OCML-PO), Movimento Comunista Revolucionário (MCR), Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP) e o Coletivo Marxista.

A partir de 1969, passaram a atuar o Comando de Libertação Nacional (COLINA), Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), Movimento Revolucionário 8 de outubro e Vanguarda Armada Revolucionária – Palmares (VAR – Palmares).

Apesar de ascendências doutrinárias diferenciadas, as dissidências estudantis regionais passaram a atuar de maneira coordenada. A coordenação que organizava as dissidências enfrentou a AP nas eleições do 29.º Congresso da UNE, realizado em Valinhos, o candidato das dissidências Daniel Aarão Reis Filho perdeu por sete votos para Luís Travassos, da AP, a disputa da presidência.

Enquanto a maioria ativista da Dissidência de São Paulo ingressou na ALN, a minoria ficou na VAR-Palmares. No Rio de Janeiro, a Dissidência da Guanabara evoluiu no sentido da autonomia da sua organização e assumiram as teses da POLOP. Os estudantes da Corrente Revolucionária ingressaram no PCBR assimilaram as teses da POLOP e adotaram uma perspectiva socialista direta. Em 1967, a Dissidência elegeu um Comitê Universitário. Estes grupos atraíram o apoio e a adesão de jornalistas, bancários, publicitários e intelectuais.

O Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) mantiveram a orientação de estimular a luta política de massas. O PCdoB, entretanto, organizou a Guerrilha do Araguaia na região amazônica no final dos anos de 1960 e se manteve até 1975. Muitos militantes que estavam impossibilitados de participar dos rumos políticos do país acreditavam que o exemplo da Revolução Cubana era a solução para a luta contra a ditadura no Brasil. Neste contexto o foquismo e a liderança de Che Guevara exerceram certa atração entre as organizações que aderiram à resistência armada ao regime. O foquismo consistiu na tática de criar focos de revolução como modo de combater o imperialismo. Na prática se expressou através das guerrilhas que procuravam em dificultar a repressão dos exércitos, criando os diferentes focos ou frentes de batalha contra a formação tradicional das frentes repressoras.

A Dissidência da Guanabara resistiu ao foquismo e só em 1969, se tornou permeável a ele, provocando a perda de militantes atraídos pelas idéias cubanas que migraram para o grupo COLINA. “O contrário aconteceu do outro lado da Baía de Guanabara. No antigo Estado do Rio, os jovens divergentes do PCB, universitários e secundaristas, desde cedo se entusiasmaram com o foquismo e estabeleceram relações de aliança com o COLINA”.²¹⁹

Muitas lideranças do movimento estudantil ingressaram na luta armada. Os jovens estavam motivados pela necessidade de dar prosseguimento à luta contra a ditadura, mesmo em situações adversas. Estes jovens atuaram em várias atividades clandestinas, inclusive a maioria não participava diretamente das ações, “mas ajudavam e apoiavam os guerrilheiros e as organizações, alugando ou emprestando apartamentos que funcionariam como ‘aparelhos’, escondendo pessoas, emprestando dinheiro, fazendo ligações, atuando como ‘correio’, etc.”.²²⁰

Entretanto as entidades da sociedade civil e as organizações de esquerda continuaram lutando pela restauração da democracia. Desta forma, apesar das diferentes tendências de pensamento político, os estudantes e a juventude continuaram a atuar junto as suas entidades representativas. A resistência armada foi uma reação tardia ao golpe de 1964, pois como a ditadura organizou as estruturas para se reproduzir continuamente no poder, a luta armada surgiu como uma das poucas formas de resistência ao regime.

Franklin Martins observa que a resistência armada de certa forma foi uma resposta ao trauma de 1964. Em 1968, a idéia que tomou corpo foi a de que:

‘Agora nós vamos reagir’. Luta armada até 1968 era uma coisa desse tamanho. Era o Marighela e a VPR, cada um com 50, 60 pessoas, não mais do que isso. Uma admiração do resto das outras organizações, dos militantes, (...) A partir do AI-5 ao contrário. Você vai ter durante dois ou três anos um movimento enorme de recrutamento, de adesão, de participação – de onde? Do movimento estudantil, da intelectualidade e dos poucos segmentos da classe operária que chegaram a se mexer naquele período.²²¹

O seqüestro do embaixador dos EUA, Charles Burke Ellbrick, foi a resposta das organizações de esquerda à prisão de lideranças populares e presos políticos que estavam nas mãos da ditadura. No dia 4 de setembro de 1969, os militantes exigiram a libertação de

²¹⁹ GORENDER, Jacob. *O Combate nas trevas*, op.cit. p. 160.

²²⁰ ARAUJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis 1937- 2007: da fundação da UNE aos nossos dias*, op. cit, p 194.

²²¹ Ibidem, p. 195.

quinze presos políticos com a transferência segura para o exterior e a difusão de um manifesto aos jornais e estações de rádio e televisão no prazo de 48 horas.

O seqüestro do embaixador americano foi idealizado por um grupo de militantes da Dissidência da Guanabara, que contou com outras organizações como a ALN. Participaram da operação Virgílio Gomes da Silva, o Jonas, operário de São Paulo, Joaquim da Câmara Ferreira, antigo dirigente do PCB e Franklin Martins da Dissidência. O objetivo do seqüestro foi a libertação de presos políticos. Segundo Franklin Martins:

O critério básico foi o seguinte: pessoas que fossem representativas da luta do Brasil como um todo. Tanto que o primeiro nome da lista é o nome de Gregório Bezerra, que era do Partido Comunista, que não apoiava a luta armada, mas que estava preso desde 1964, era o símbolo da resistência no Brasil. Ao ser preso, ele tinha sido exibido em Recife como se fosse um animal, de calção, com uma corda amarrada no pescoço, puxado por um jipe. (...) Era uma ação destinada a unir, era dirigida a todo o mundo que resistia a ditadura. Os principais dirigentes do movimento estudantil estavam nela. Estava o Vladimir, o Dirceu, o Travassos (...) os principais dirigentes operários daquele momento, o Ibrahim, que tinha sido líder da greve de Osasco, e também militantes que as organizações concluíram ser importante tirar da prisão, porque tinham muita informação. E aí se chegou a esse número de 15 pessoas, (...).²²²

Os quinze presos foram liberados e o embaixador foi solto no final de um jogo no estádio do Maracanã no Rio de Janeiro. Jonas, o comandante da operação, foi preso depois de 40 dias do fim da operação, foi torturado e assassinado.

A partir de 1969, o movimento estudantil procurou encaminhar as atividades políticas nas universidades, embora as dificuldades fossem evidentes. Após o Congresso de Ibiúna, foram organizados pequenos congressos em vários estados com o objetivo de reorganizar a entidade.

Como resultado de vários pequenos congressos, foi eleita uma nova diretoria da UNE. Jean Marc Van Der Weis, militante da AP, foi eleito à frente de uma diretoria simplificada, sem funções específicas, só havia o presidente e alguns diretores.

Esta gestão sofreu intensa perseguição da repressão, as condições de atuação eram das mais adversas, pois havia repressão ostensiva às entidades e as lideranças estudantis, dificultando o contato entre as entidades e as bases, como observou Jean Marc: “(...) não

²²² Ibidem, p. 198.

era mais uma UNE semiclandestina. Era clandestina mesmo. Quer dizer, a entrada de um de nós numa universidade, numa sala de aula, quase provocava terror, (...)”.²²³

Durante um debate na Faculdade de Química em março de 1969, a polícia e agentes do DOPS cercaram a instituição. Jean Marc relatou o episódio concluindo que os acontecimentos marcados pela repressão tiveram consequências profundas para a vida das entidades e a sua relação com os estudantes:

Os caras chamaram o pelotão de choque, e o negócio foi virando uma pancadaria. Foi quando eu disse: Vão todos para as salas de aula, suspendam tudo, finjam que não aconteceu nada, sentem-se e assistam às aulas. (...) Já havia anoitecido e a gente manteve a resistência até o anoitecer. (...) Então eu escalei o morro da Babilônia e saí do outro lado. O DOPS entrou, examinou sala de aula por sala de aula sem me achar. Mas o que significou isso? Significou que a outra vez que eu fui à faculdade, (...) meus próprios colegas me pediram: ‘Pelo amor de Deus, cara, não fica aqui não! Vão prender você e a polícia vai invadir’. Resultado: não era mais uma UNE que tinha uma certa capacidade de relação direta com o massa. Isso tinha acabado.²²⁴

As lideranças estudantis foram visadas e marcadas para morrer, através de assassinatos planejados pelas forças de repressão. Na guerra aberta contra a resistência, os agentes da ditadura executaram atos ousados, como no caso do estudante de Cândido Pinto de Mello da UEE de Pernambuco.

Os líderes estudantis de oposição nem mais podiam circular à vista de todos sob pena de se exporem a atentados. Presidente eleito da União Estadual dos Estudantes de Pernambuco, Cândido Pinto de Mello sofreu agressão à tiros por um grupo de policiais, na noite de abril de 1969, quando pacificamente esperava um ônibus num bairro do Recife. Atingido no pulmão e na coluna vertebral, esteve no limiar da morte e sobreviveu na condição de paraplégico. Chefe do grupo agressor e autor dos disparos, o tenente da Polícia Militar, José Ferreira dos Anjos passou incólume pelo processo judicial decorrente do atentado. Já no posto de major, foi condenado em 1981 pelo assassinato de um procurador da Justiça Federal. Não cumpriu a pena porque seus colegas de corporação permitiram que fugisse da prisão. Em 1995, foi recapturado no sertão da Bahia, onde vivia sob falsa identidade, e reconduzido à cadeia, no Recife.²²⁵

²²³ Ibidem, p. 199.

²²⁴ Ibidem, p. 200.

²²⁵ GORENDER, Jacob. *O Combate nas trevas*, op.cit. p. 163.

Adriano Diogo, na época estudante de Geologia da USP, relatou a morte de Ronaldo Ramos Queiroz que foi assassinado na Avenida Angélica num ponto de ônibus, a luz do dia, “(...) não perguntaram nada, desceram e atiraram! Executaram à vista de todo mundo, não fizeram questão nenhuma de esconder”.²²⁶

Quando Jean Marc foi preso em 1969, assumiu interinamente Honestino Guimarães, sendo efetivado em um congresso clandestino em 1971. Em outubro de 1973, foi dado como desaparecido, e mais três diretores da entidade: Gildo Macedo Lacerda, Humberto Câmara e José Carlos da Mata Machado.

A ditadura militar colocou em andamento uma operação de guerra contra o movimento estudantil e a juventude. Os agentes demonstravam-se conscientes do alcance de suas ações, por esse motivo montaram um aparato de segurança ostensivo de defesa, a fim de evitar qualquer expressão de descontentamento. Na ocasião do segundo dia de visita a capital de São Paulo, o presidente Médici foi à Cidade Universitária, onde o reitor Miguel Reale, favorável ao governo, fez uma exposição sobre as atividades da USP. Um dispositivo de segurança muito forte foi utilizado nos três locais onde esteve: no Instituto de Energia Atômica, na Faculdade de Ciências Econômicas e no Instituto de Geografia e História.

Além de policiais e soldados que eram vistos claramente, formando um verdadeiro cinturão em extensa área, havia homens espalhados por diversos pontos estratégicos. Em todas as vias que davam acesso aqueles locais, postavam-se soldados, no alto de edifícios, e até mesmo no matagal existente, escondiam-se soldados armados.²²⁷

Além do forte esquema de segurança, a presença e a circulação no local foram rigidamente controladas, “o presidente chegou (...) ao Instituto de Energia Atômica, precedido de oito batedores que o acompanham desde a sua chegada a São Paulo. Além dos motociclistas do Exército e da Polícia Militar, estavam agentes civis e a área externa do IEA somente tinham acesso: convidados, imprensa e outras pessoas credenciadas.”²²⁸

²²⁶ ARAUJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis 1937- 2007: da fundação da UNE aos nossos dias*, op. cit., p. 202.

²²⁷ SEGURANÇA foi maior na USP. *Estado de São Paulo*, 30 de julho de 1971, p. 16.

²²⁸ *Ibidem*.

Em síntese, a guerra aberta contra os trabalhadores organizada pela ditadura se expressou em um conjunto de políticas particulares para juventude que se desdobravam em três faces: pela luta ideológica travada contra a juventude procurando obter seu consentimento à ordem estabelecida; pela guerra econômica, consequência da política social mais geral do governo, baseada na superexploração do trabalho, que levou a exaustão e empobrecimento das classes trabalhadoras e a queda brutal da qualidade de vida no período, como resultado da política econômica da ditadura e as práticas econômicas dos patrões; e por fim pela violência política direta, seja através do sistema penal ou mesmo formas de terrorismo de Estado executada pela polícia ou agentes da estrutura de extermínio para-militar.

No âmbito da luta ideológica e cultural as classes dominantes utilizaram diversos recursos para a obtenção do consenso social no processo de luta pela construção de sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade brasileira, no entanto devemos nos ater aos problemas mais específicos, concernentes a educação como as questões referentes à Educação Moral e Cívica e ao ensino supletivo.

A Educação Moral e Cívica foi um tema primordial para a Escola Superior de Guerra, aparelho que ocupou um papel fundamental na política do Estado. Após a saída de Anísio Teixeira e Dumerval Trigueiro, O CFE tratou a Educação Moral e Cívica como uma questão fundamental, estabelecendo um Plano de Emergência. Em junho de 1971 através da Indicação n.º 8/70 aprovada em 26/6/70, o Conselho definiu que os princípios morais e de civismo, parte do patrimônio espiritual do Brasil, se apresentavam como um imperativo. Para tanto, o Conselho resolveu indicar a implantar a disciplina imediatamente em todas as escolas brasileiras, de todos os graus e níveis, no segundo semestre de 1970 e cumprir o mínimo exigido por lei. De acordo com as condições especiais do ano de implantação, todas as escolas deveriam garantir que, ao menos na última série de cada curso, fosse cumprido o objetivo de ministrar-se a Educação Moral e Cívica.

Inclusive deve ser mencionado que o conteúdo de Educação Moral e Cívica devia ser incluído no domínio de um campo extenso de disciplinas.

Com o objetivo de promover a Educação Moral e Cívica, os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino deverão valer-se das aulas das disciplinas mais

relacionadas com a Educação Moral e Cívica, como sejam: Filosofia, Religião, História, Geografia, Organização Social e Literatura brasileira, etc.²²⁹

O CFE decidiu por elaborar uma estratégia ostensiva em relação à implantação da Educação, Moral e Cívica nas escolas, desta forma determinou que:

9. As Faculdades e Colégios, com o fim de preparar pessoas capazes de cumprir o presente Plano de Emergência, deverão, sempre que possível realizar um curso intensivo, para oferecer-lhes condições e subsídios ao seu trabalho. Para tanto, valer-se-ão dos professores cujas disciplinas estejam mais ligadas aos problemas da Educação Moral e Cívica. Esta preparação, visando ao cumprimento do presente Plano de Emergência, se fará sem prejuízo da formação regular dos professores e orientadores da Educação Moral e Cívica (...).

10. As Faculdades e Colégios são solicitados a enviar ao Conselho Federal de Educação os resultados obtidos no cumprimento do presente Plano de Emergência.²³⁰

A proposta da Educação, Moral e Cívica pretendeu domesticar a juventude à ordem ditatorial. Desta forma os intelectuais da ditadura acreditavam na necessidade de um Plano de Emergência para colocar imediatamente a disciplina e os seus procedimentos no campo das práticas escolares. Entretanto, o objetivo do princípio da Educação Moral e Cívica teve um objetivo de maior alcance, isto é, consolidar o predomínio das ideologias autoritárias na sociedade brasileira nas gerações vindouras, através do uso da educação escolar como forma de doutrinação política sobre as crianças e os jovens.

A transformação operada na educação foi duramente sentida na sociedade brasileira. Os meios de comunicação raramente conseguiam canalizar esta insatisfação, por que a ação da censura foi ostensiva. Contudo, o *Estado de São Paulo* publicou em 28 de julho de 1971, acima de um artigo de Roberto Campos, intitulado “Reflexões sobre a educação para o desenvolvimento – 2”, onde o autor discorria sobre a política oficial do governo para a área, uma charge que denunciava a política educacional da ditadura e a sua intenção de transformar a escola em um centro de doutrinação ideológica autoritária, através de uma alusão à proposta que estava sendo alvo dos debates na época, acerca da criação pela ARENA de um “Instituto de Difusão Doutrinária e Educação Política”, com o objetivo de formar quadros partidários e intelectuais da administração pública.

²²⁹ Ibidem, p.502.

²³⁰ Ibidem, p.503.

O recurso à charge como forma de expressão de síntese de um momento político foi utilizado por alguns editores de jornais em determinados momentos. Após uma pesquisa sistemática nos jornais do período, se pode perceber que o conhecimento dos fatos era reprimido, mas, sobretudo o que mais incomodava aos censores era a opinião. Desta maneira, a charge foi utilizada pelos editores como um recurso para expressar idéias e simultaneamente burlar a ação dos agentes da censura, que atingiu a grande imprensa em todo o país.

Figura 3:



Fonte: *Estado de São Paulo*, 28 de julho de 1968, p. 1

O ensino supletivo estava orientado a escolarização regular para os adolescentes e adultos, além de proporcionar, mediante a volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização nas modalidades: aprendizagem, qualificação, suplência e suprimento. A formação metódica de qualificação para o trabalho, organizada diretamente sob o controle da indústria e o comércio, era responsabilidade dos cursos de treinamento do SENAI e SENAC.

Entretanto, uma das maiores tarefas do ensino supletivo era a alfabetização e escolarização de jovens e adultos. A ditadura tratava o analfabetismo como uma vergonha nacional, omitindo as reais determinações sociais que constituíam as causas dos problemas educacionais. A legislação não regulamentou as formas de institucionalização dos cursos supletivos, reservando-se ao Estado somente o direito de aplicar os exames finais e expedir os diplomas. O supletivo abriu o caminho para que as empresas privadas explorassem as aspirações educacionais das classes trabalhadoras.

O Ministério da Educação recomendou que o ensino supletivo fosse explorado pelo setor privado. O ensino supletivo poderia ser público e gratuito “no caso da clientela destituída de recursos”; nos demais, haveria “ação predominante da iniciativa privada, que terá aqui grandes possibilidades de fornecer e contribuir eficientemente para o desenvolvimento do país”.²³¹

Com o objetivo de controlar as iniciativas de educação popular na luta contra o analfabetismo, a ditadura criou em 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o Decreto-lei 5370 de 15 de dezembro de 1967 e a legislação de financiamento do movimento de 1970. A predominância do MOBRAL no ensino supletivo se deu a partir de 1973, quando este foi incorporado no Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC, que foi especialmente criado para dar um quadro institucional aos parágrafos da lei e ao Parecer 317/72.

No projeto não era obrigatória a utilização de um método pedagógico único, embora a sede produzisse material abundante. Sem dúvida o MOBRAL se constituiu como uma tática do regime para buscar apoio e aproximar das camadas subalternas que sofriam com o problema do analfabetismo, buscando cooptar o proletariado e conter os movimentos reivindicatórios. Em 1970, foram desviados 6,75 % da receita líquida da loteria esportiva e

²³¹ MEC-MOBRAL: *Educação Permanente e Educação de Adultos no Brasil*, Bloch, São Paulo, s.d.

deduções voluntárias de 1 % do imposto de renda devido pelas pessoas jurídicas: “em 71 o MOBRAL dispunha de 67 milhões de cruzeiros”.²³²

O MOBRAL foi idealizado com o objetivo de acabar com o analfabetismo. O seu projeto demonstrou alguma influência das idéias de Paulo Freire. O educador, que por sua vez foi perseguido pela ditadura militar, saiu do país. No exílio fundou em Genebra, juntamente com outros exilados brasileiros, o Instituto de Ação Cultural (IDAC), na mesma época em que publicou a sua obra fundamental sobre a educação de jovens e adultos, a *Pedagogia do Oprimido*.

A ditadura definiu o Projeto Minerva como um curso supletivo dinâmico. O Decreto-lei n.º 236/67 estipulava a obrigatoriedade das emissoras de rádio em transmitir até 5 horas de programas educativos por semana entre as 7 e 17 horas. A Portaria 408/70, do Conselho Nacional de telecomunicações, regulamentou as determinações daquele decreto e resultou na criação do Projeto Minerva no Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, em 1970.

O projeto Minerva produzia o material a ser utilizado e cuidava da transmissão dos programas e as emissoras comerciais em cadeia retransmitiam o sinal. A recepção organizada era feita em radiopostos onde os estudantes acompanhavam as emissões, sendo auxiliados pelos fascículos e pela supervisão de um monitor. Na recepção controlada os alunos acompanhavam em suas residências e compareciam aos postos periodicamente.

O curso supletivo dinâmico correspondia as duas séries do ensino de 1.º grau com 9 meses de duração e o curso supletivo de 1.º grau - II fase, correspondente ‘as duas últimas séries do primeiro grau e com 13 meses de duração. Na televisão a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, no Rio de Janeiro era o órgão do MEC que tratava da distribuição do material a ser exibido pelas emissoras: “em outubro de 1974, a primeira turma de 13.500 alunos freqüentando telepostos no Grande Rio, recebeu seus certificados de conclusão do ensino de 1.º grau.”²³³

Diante das metas de universalizar a escolarização elementar obrigatória e dobrar a sua duração, de 4 para 8 anos, o Estado não procurou a solução através da escola regular. A ditadura procurou supletivamente pelo uso de rádio e televisão e de uma campanha estatal

²³² MEC - Aspectos da Organização e Funcionamento da Educação Brasileira. Relatório elaborado por Newton Sucupira para a XXIV Sessão da Conferência Internacional de Educação realizada em Genebra em 1974 — Brasília, 1974, p. 73. Apud. FREITAG, Bárbara, op.cit. p. 91.

²³³ CUNHA, Luís Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, op.cit., p. 258.

de alfabetização para jovens e adultos atingir as metas de alfabetização e de educação para jovens e adultos.

Os cursos supletivos deram continuidade à tradição de se reproduzir a divisão de cursos separados para as classes dirigentes e as classes trabalhadoras. São estas que prematuramente vão sendo expulsas da rede formal devido à sua própria condição de classe e que, posteriormente, procuram, nessa segunda chance, superar as barreiras de classe. O ensino supletivo serviu de justificação ideológica para um sistema educacional altamente excludente. Sob a alegação de igualdade de chances e democratização ensino, organizou-se duas redes: a rede formal de ensino e os cursos supletivos.

No âmbito da deterioração das condições de vida dos trabalhadores e da juventude pobre, a situação foi dramática. Através de uma pesquisa na rede pública de educação do Estado de São Paulo, se verificou que muitos estudantes apresentavam graves problemas de saúde. Segundo a avaliação do ofício da Secretaria de Educação para a Secretaria de Saúde, “não são poucos aqueles cujo estado de saúde é bastante precário. Há casos em que crianças embora presentes nas aulas na verdade necessitam de tratamento especializado, ou até mesmo de hospitalização”.²³⁴

A implantação do ensino técnico profissionalizante geral encontrou problemas de ordem prática. Esta medida entrou em vigor numa conjuntura de total desregulamentação dos direitos e funções do nível técnico. Em julho de 1971 foi proposta a criação de uma comissão especial para estudar os problemas do ensino técnico nos graus médios no Congresso Nacional dos Conselhos de Engenharia, Arquitetura e Agronomia se realizou no Rio de Janeiro. O assessor jurídico do Conselho Federal de Engenharia Pedro Paulo de Castro Pinheiro afirmou que a medida foi solicitada ao Ministro da Educação.

Durante o Congresso foi expressa a preocupação com os rumos do ensino técnico, dentre os assuntos abordados o destaque foi a precária situação do técnico de nível médio no país.

Atualmente, diante da falta de regulamentação específica, o técnico de nível médio não pode determinar quais são as duas atribuições e responsabilidades, (...) O Conselho não tem meios ou instrumentos legais que orientem a fiscalização das atividades daqueles profissionais.²³⁵

²³⁴ FOLHA DE SÃO PAULO, 18 de julho de 1971, p.4.

²³⁵ NOVO PASSO: escola técnica. *Estado de São Paulo*, 23 de julho de 1971, p. 15.

Os estudantes sofriam com os freqüentes aumentos no valor nas refeições nos restaurantes universitários. Na Universidade de São Paulo, os estudantes protestaram contra o preço abusivo de Cr\$ 2,00 que era cobrado, considerando que na UnB a refeição custava Cr\$ 1,00 e que na Bahia era gratuita. Os agentes da ditadura eram insensíveis aos problemas relacionados ao aumento do custo de vida e a situação da classe trabalhadora e reagiram sempre com truculência. Irineu Stronger, coordenador da Saúde e Assistência Social da USP, “afirmou que [ignorava] as considerações dos alunos, definidas como mentirosas.”²³⁶

Os jornais geralmente omitiam as conseqüências negativas da política social do governo. Entretanto a *Folha de São Paulo* noticiou o caso da difícil situação em que se encontrava o educandário Lar dos Meninos de Santo Antônio, que levou os estudantes da cidade de Ourinhos a empreender “uma Campanha em prol dos menores abandonados daquela instituição. O trabalho, que contou com a colaboração popular consistiu na coleta de jornais, garrafas e ferro velho, cujo resultado das vendas, [foi] encaminhado à instituição.”²³⁷

Na ocasião em que o anteprojeto de Lei de reforma do ensino de primeiro e segundo graus foi enviado ao Congresso pelo presidente Médici, o senador da ARENA, Orlando Zancaner teceu elogios ao projeto e reconheceu que a adesão que a ditadura desejou da juventude, não se restringia aos aspectos estéticos do modismo do momento, mas aos critérios políticos e ideológicos.

Infeliz da nação que hoje não tem entre governo e governados a possibilidade de diálogo com a juventude. Pouco importa para nós, pais, que nossos filhos estejam com os cabelos compridos ou com cabelos curtos. O que importa, sim, para nós, é que eles amem esta Nação, o que importa sim, para nós, é que se identifiquem com esse imenso desenvolvimento preconizado por esse extraordinário presidente que esta aí a sacudir toda esta Nação.²³⁸

A violência política contra a juventude foi empregada abertamente. Geraldo Siqueira, estudante de geografia da USP relatou o assassinato de Alexandre Vanucchi Leme, em março de 1973, em seu depoimento informou que “a repressão o acusou de fazer um assalto

²³⁶ ESTADO DE SÃO PAULO, 4 de agosto de 1971, p.8.

²³⁷ FOLHA DE SÃO PAULO, 20 de julho de 1971, p.20.

²³⁸ ZANCANER ELOGIA reforma do Ensino. *Estado de São Paulo*, 1.º de agosto de 1971 p.4.

a banco no dia em que ele estava com a faculdade inteira no interior de São Paulo, numa dessas excursões de campo (...). A indignação foi imensa”.²³⁹

Quando os estudantes tomaram o conhecimento do assassinato de Alexandre foram organizados vários movimentos de protesto. Segundo Geraldo Siqueira, houve um verdadeiro levante na USP.

Assembléias nas escolas, pano preto no lugar da bandeira brasileira. O conselho dos Centros Acadêmicos procurou D. Paulo Evaristo pedindo para ele rezar uma missa na USP. Ele disse que se fosse rezar uma missa na USP poderia ser acusado de provocar os estudantes e sugeriu fazer a missa na Catedral da Sé, (...) tinha metralhadora de tripé no meio da Praça da Sé apontada para a escadaria da Catedral. A missa encheu a Catedral e o clima era terrível.²⁴⁰

Os militares colocaram as universidades sob estreita vigilância. Dentre várias iniciativas procuravam planejar o funcionamento das faculdades descentralizando as universidades, instituindo *campi* nas proximidades de quartéis militares ou deslocando unidades de vigilância para o interior das instituições de ensino superior. A Universidade de Brasília sofreu severa vigilância e intensa repressão. Durante o governo Médici, a Escola Superior de Guerra preparou um projeto para estruturar uma nova sede em Brasília e construir um prédio nas imediações da UnB com capacidade para 200 estagiários em três turnos.²⁴¹

5.2. A luta pela redemocratização

A partir de 1974, o movimento estudantil participou ativamente da luta pela abertura democrática. As organizações de esquerda e as entidades da sociedade civil procuraram ampliar os limites da abertura gradual do regime. Entretanto, a repressão e a perseguição continuaram a ocorrer. Neste ano, desapareceram dois militantes da juventude da APML (Ação Popular Marxista-leninista), Fernando Santa Cruz e Eduardo Collier Filho. Neste

²³⁹ ARAUJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis 1937- 2007: da fundação da UNE aos nossos dias*, op. cit., p. 202.

²⁴⁰ Ibidem.

²⁴¹ ESTADO DE SÃO PAULO, 31 de julho de 1971, p.4.

mesmo ano foi seqüestrado e dado como desaparecido, o dirigente do PCB, David Capistrano, que participou da resistência anti-nazista francesa e da guerra civil espanhola.

Neste período, o movimento estudantil empreendeu uma luta pela reconstrução de suas entidades, como a UNE, desmantelada com o desaparecimento de seu último presidente, Honestino Guimarães. As organizações de esquerda estruturaram tendências que atuavam no movimento estudantil procurando reorganizar os Diretórios acadêmicos e os DCEs. As principais tendências que atuavam no movimento estudantil neste período foram a Refazendo, ligada a APML, a Unidade formada por simpatizantes do PCB, a Caminhando ligada ao PCdoB e a Viração, denominação que na Bahia representava os estudantes do PCdoB e no Rio era ligada a APML. Os militantes do MEP e da POLOP formavam a Alternativa e a Liberdade e Luta (LIBELU), grupos que organizavam os militantes trotskistas.

Em 1977, o movimento estudantil passou a reorganizar as manifestações de rua. Um grupo de estudantes do MEP foi preso fazendo panfletagem, para a convocação do ato do 1.º de maio em comemoração do Dia do Trabalho na região do ABC. O fato provocou grande agitação entre nos meios universitários de todo o país e repercutiu na opinião pública, que havia sido abalada pouco antes com o fechamento do Congresso Nacional e a edição do “pacote de abril”, um dos marcos contraditórios do processo de abertura do regime.

Em resposta os estudantes organizaram assembléias nas principais universidades do país, retomando a luta contra a tortura, as prisões e os atos de terrorismo da ditadura militar. Assim, mesmo após de anunciada a distensão do regime, o governo continuou mantendo uma política de enfrentamento ao movimento estudantil inviabilizando qualquer possibilidade de diálogo. Neste contexto, o Ministro da Educação Nei Braga, em nota oficial, declarou que “uma inexpressiva minoria de estudantes, aliciados por elementos sem compromisso com os interesses nacionais da nação brasileira, pretende derrubar a ordem interna.”²⁴²

O ministro declarou que a realização do III Encontro Nacional dos Estudantes programado para o dia 4 de junho, em Belo Horizonte na UFMG, foi declarada inteiramente ilegal. Em 17 de março de 1977, Nei Braga dirigiu-se à opinião pública

²⁴² BELOCH, Israel e ABREU, Alzira Alves de (coord.), op. cit., p.762.

através de uma cadeia nacional de rádio e TV, afirmando que “nós que entendemos a importância da universidade, não aceitamos que agitadores procurem tumultuar a vida tão calma, tão orientada das instituições de ensino desta nação”.²⁴³

Apesar da repressão contra o movimento estudantil, o ano de 1977 foi decisivo para a reorganização da UNE. Dentre os principais objetivos do encontro o mais importante era a discussão acerca da recriação da UNE, mas os delegados estudantis foram detidos antes de sua realização, obrigando o adiamento do encontro que foi remarcado para a cidade de São Paulo.

Na ocasião do III ENE, as tropas policiais impediram o acesso dos delegados a cidade de Belo Horizonte. Os estudantes que conseguiram chegar ao encontro se aglomeravam em frente ao Diretório Acadêmico de Medicina. Nesta ocasião, a tropa de choque investiu contra os estudantes desarmados. A polícia fez mais de 400 prisões naquele dia e inviabilizou o encontro.

Um novo ENE foi marcado para setembro na Universidade de São Paulo. Os policiais bloquearam o acesso ao *campus* para impedir a sua realização. Assim, a reunião foi transferida secretamente para a Pontifícia Universidade Católica. Laís Abramo na época diretora do DCE relata que o debate se ateve ao fundamental, “avançar na reorganização do movimento estudantil em nível nacional, avançar na reconstrução da UNE, nossa entidade nacional destruída pela ditadura (...)”.²⁴⁴

No dia 22 de setembro de 1977, foi marcado o III ENE na PUC. A estratégia dos estudantes, segundo Laís, era a seguinte:

Sentados como alunos em uma das salas de aula do segundo andar do Prédio Novo, com um companheiro da UFRGS à nossa frente, fingindo-se de professor (...), rapidamente chegamos a um consenso e rapidamente concretizamos nossas esperanças de avançar na reorganização do nosso movimento, criando a Comissão pró-UNE (...).²⁴⁵

Após a divulgação pelo rádio do sucesso do encontro, sob o comando do coronel Erasmo Dias, a PUC foi invadida pela polícia. Foram presos vários estudantes, sendo que duas estudantes gravemente feridas à bomba.

²⁴³ Ibidem.

²⁴⁴ Ibidem, p. 224.

²⁴⁵ Ibid.

Os quatro acusados de pertencerem ao Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP) denunciaram no Rio, terem sido torturados em dependências da Polícia do Exército e, depois, no DOPS, obrigados, pelo delegado Borges Fortes, a assinar confissão por ele ditada. Durante uma tumultuada audiência de 5 horas e 10 minutos, na 1ª Auditoria da Aeronáutica, Luís Arnaldo Dias Campos, José Augusto Dias Pires, Ivan Valente e Sidney Lianza relataram ao juiz Teóclito de Miranda, da 1.º Auditoria de Aeronáutica como foram seqüestrados por policiais que não exibiram documentos, nem mando do judicial, e as torturas que sofreram nas dependências do Exército.

Sydney Lianza pediu ao Juiz que seu depoimento fosse tomado na íntegra, o que foi concedido. Nesta ocasião, ele contou ter sofrido choques elétricos, confinamentos na geladeira e espancamentos brutais e disse que viu sua mulher, Elza Maria Lianza, também arrolada no processo contra o MEP nas seguintes condições:

Completamente despida e virada de frente pra mim; Cobriram-me novamente com o capuz. A próxima cena que vi foi minha esposa, sentada naquela cadeira a que referi antes, nua, com presilhas espalhadas por todo o corpo, inclusive braços, peito e vagina. As presilhas estavam ligadas a fios elétricos, que sacudiam seu corpo.²⁴⁶

Ivan Valente disse que lhe arrancaram os pelos do corpo, sofreu choques elétricos na uretra e no ânus. José Augusto foi mantido numa cela sem lugar para evacuar ou urinar e ali ficou em contato com os excrementos. Luiz Arnaldo foi vítima de uma tentativa de violação com cassetete elétrico, além de ter sido obrigado a andar de quatro, com um dos torturados em suas costas. Os quatro disseram que as confissões foram ditadas pelo Delegado Borges Fortes e assinadas sob a ameaça de torturas no DOI-CODI.

Os agentes do terrorismo de Estado estavam infiltrados em todos os seus aparelhos e instituições, inclusive não respeitavam nem mesmo as instituições militares. Através da intimidação os agentes procuravam evitar que a verdade fosse revelada. Dez minutos após iniciada a audiência, às 13h30min., foram “recebidos telefonemas informando que duas bombas haviam sido colocadas no recinto da Auditoria, ao mesmo tempo que ocorria o boato de que duas bombas teriam explodido no térreo do edifício, o que não pode ser confirmado. A audiência não foi interrompida.”²⁴⁷

²⁴⁶ PRESOS DENUNCIAM tortura pela Polícia do Exército. *Jornal do Brasil*, 11 de novembro de 1977, p. 7.

²⁴⁷ Ibidem.

Os onze presos políticos que estavam sob o poder dos órgãos de segurança divulgaram, no Rio de Janeiro, uma carta na qual denunciaram as torturas sofridas durante dez dias em que ficaram no DOI-CODI. O documento foi assinado por André Teixeira Moreira, Franklin Dias Coelho, José Augusto Dias Pires, Cláudio da Rocha Roquete, Luiz Arnaldo Dias Campos, Artur Obin Neto, Ivan Valente, Sidney Lianza, Inácio Guaracy Souza de Lemos, Fernanda Duelos Corisio e Frederico José Falcão, presos pelas autoridades de segurança. Esta carta relatou as situações a que foram submetidos pelos agentes da ditadura no período da chamada “abertura”. (Anexo V)

Entretanto o movimento estudantil manteve a resistência de acordo com as possibilidades e com os recursos disponíveis, na luta pela redemocratização do país. Amâncio Paulino, professor de Medicina na UFRJ, que na época era aluno e militante do PCB, ressaltou que a PUC foi um centro de irradiação do movimento estudantil, onde ocorreram as primeiras grandes manifestações no Rio de Janeiro em protesto contra as prisões de São Paulo. Os estudantes que se sentiam mais protegidos da perseguição, “(...) por ser um campus controlado pela Igreja Católica, e porque tinha os diretórios. Ela tinha uma organização, os diretórios tinham sede. Tinha um mimeógrafo. Mimeógrafo, na época, era coisa de enorme valor (...)”.²⁴⁸

No dia 5 de maio, foi realizado um protesto no Viaduto do Chá em São Paulo contra as prisões arbitrárias com grande apoio popular. O ato seguinte foi marcado para o dia 19 de junho, como o Dia Nacional de Luta pelas Liberdades Democráticas. Nesse mesmo dia houve manifestações em várias capitais.

A vigilância e os atos de repressão e perseguição continuaram no governo Geisel e a polícia organizou várias ações violentas contra os estudantes. A tática adotada pela ditadura na sua comunicação com a opinião pública, consistiu na tentativa de disfarce do conteúdo terrorista da repressão e na desqualificação do protesto dos movimentos sociais. Enquanto isso, o diálogo do governo com os movimentos sociais continuou efetivamente suspenso.

No dia 29 de maio de 1979, a UNE foi reconstituída através de uma votação formal. A diretoria provisória encaminhou o processo eleitoral para a formação de uma nova

²⁴⁸ ARAUJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis 1937- 2007: da fundação da UNE aos nossos dias*, op. cit., p. 218.

diretoria. A chapa vitoriosa elegeu Ruy César Costa Silva numa coalizão pela APML, MR-8 e o PCdoB.

Os anos de 1978 e 1979 foram marcados por uma ascensão dos movimentos sociais. A juventude participou da reconstrução das suas entidades estudantis, do movimento sindical urbano e nas lutas pelo acesso à terra. As questões educacionais foram colocadas no centro do debate político no âmbito das lutas pela democracia e pela defesa da qualidade de vida.

A política educacional em relação aos problemas referentes à infância e a pré-escola, assim como da política nacional de creches foi duramente criticado pelos movimentos sociais. Estas questões se tornaram críticas diante da tendência crescente de absorção de um grande contingente de mulheres no mercado de trabalho, que se acentuou ao longo dos anos 1960 e 1970.

Em 1979, o I Congresso da Mulher Paulista se posicionou sobre a responsabilidade do Estado com a educação em todos os níveis, dando origem ao Movimento de Luta por Creches. O movimento reivindicou creches gratuitas para todas as mulheres trabalhadoras, pressionando o governo estadual com relativo sucesso. Neste mesmo ano se organizou o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC), no município de Belo Horizonte, que posteriormente se estendeu para os municípios de Contagem, Betim e Ibité, na luta pelos direitos básicos de crianças e adolescentes de famílias pobres. A fundação do MLPC foi resultado da necessidade de enfrentamento dos problemas relacionados à participação crescente da mulher no mercado de trabalho formal e a ausência de políticas públicas de educação e de assistência social voltadas para o atendimento à criança.

A ditadura respondeu à tentativa de reestruturação do movimento estudantil com a destruição do prédio da UNE. Neste evento em questão a destruição de um símbolo fundamental para a luta do movimento estudantil e da sua memória. A ditadura militar havia se iniciado com o assalto ao prédio da UNE, assim, os militares procuraram retirar definitivamente este símbolo do movimento estudantil. Tratou-se de retirar um ponto de apoio para o movimento, que estava se reconstituindo naquele momento. A ditadura destruiu o patrimônio histórico e cultural que o prédio representava para a memória do movimento, a fundação da sua entidade nacional e as suas lutas dos anos 50 e 60.

Na ocasião da demolição foi enviado um laudo da Prefeitura à reitoria da UNIRIO afirmando que o prédio estava condenado e deveria ser demolido. Ruy César observou que foram realizados procedimentos ilegais no processo, pois a “Associação dos Engenheiros do Rio de Janeiro disse que não havia nenhum problema com o prédio. Eles queriam fazer um outro laudo, mas nem a polícia nem a Prefeitura deixaram a Associação entrar para fazer outro laudo e a gente começou a organizar manifestações”.²⁴⁹

Aldo Rebelo, que participou naquela gestão da UNE ressaltou os componentes políticos da atitude. No seu ponto de vista, os militares procuraram evitar que o movimento estudantil se organizasse tendo como pedra fundamental um símbolo da resistência. Segundo o seu testemunho:

Havia uma determinação do governo em demolir aquele prédio porque eles achavam que íamos tomá-lo, o que era de fato o nosso plano, entrar ali, ocupar e criar um fato consumado. Acho que o governo percebeu que ali tinha uma simbologia, porque o que ficou na imagem do golpe militar foi exatamente o assalto ao prédio da UNE. Aquilo ali calou fundo. E nós queríamos a volta dos estudantes retomando o prédio da UNE, por isso mandaram demolir, (...).²⁵⁰

Apesar de todas as ações para aniquilar o movimento estudantil, nos anos de 1980, as entidades estudantis estaduais e municipais também começaram a se reconstituir. Com o fim da ditadura militar, o movimento se reergueu com dificuldades e passou a encarar novos desafios, na luta pela gratuidade e qualidade da escola pública e por um Brasil mais livre e justo.

²⁴⁹ Ibid., p. 234.

²⁵⁰ Ibid., p. 236.

Capítulo 6

Os Professores e ditadura

6.1. A repressão e arrocho salarial

A origem social das categorias docentes de ensino básico e superior no Brasil era bastante diversificada durante o período da ditadura militar. A categoria dos professores públicos do ensino básico se formou por elementos que pertenciam à pequena-burguesia e foram proletarizados no processo da monopolização das relações de produção capitalistas, e por elementos provenientes de frações das classes trabalhadoras que se beneficiaram da expansão da educação universitária.

A expansão da educação formal propiciou a formação de uma numerosa categoria que, em 1962, procurou se organizar na Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) que se transformou, em 1971, na Confederação dos Professores do Brasil (CPB), abrangendo os docentes do ensino médio.

Durante o período da ditadura, figuras de grande expressão na defesa da escola pública deixaram os cargos mais importantes na gestão da educação e no serviço público. No ano do golpe, a Universidade de Brasília (UnB) foi invadida por tropas militares e o reitor Anísio Teixeira foi destituído do cargo e substituído por indicação do ministro Gama e Silva, pelo professor Zeferino Vaz, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

As iniciativas dos movimentos sociais no âmbito da alfabetização e educação para jovens e adultos foram monopolizadas pelo Estado através do MOBRAL. Os movimentos de educação popular foram considerados ilegais.

As iniciativas do educador Paulo Freire foram inviabilizadas e a Campanha Nacional de Alfabetização, que estava em curso foi paralisada. O método desenvolvido por Paulo Freire para a alfabetização de adultos adquiriu notoriedade a partir das experiências pedagógicas realizadas no Centro de Cultura Dona Olegarinha, um Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular de Recife (PE), onde o método foi aplicado inicialmente com 5 alunos, dos quais três aprenderam a ler e escrever em 30 horas. O presidente João

Goulart convidou o educador para organizar a Campanha Nacional de Alfabetização, após conhecer a experiência de Angicos, onde se alfabetizaram 300 trabalhadores em 45 dias. A Campanha tinha como objetivo alfabetizar imediatamente dois milhões de pessoas, em vinte mil círculos de cultura, que contavam com amplo apoio social. No entanto, esta mobilização social foi reprimida pelo golpe de 1964. Paulo Freire, considerado subversivo, foi preso e exilado.²⁵¹

A ditadura militar estabeleceu uma guerra aberta aos trabalhadores e suas organizações. Ao longo do período, houve um processo gradual de predomínio dos setores militares mais extremados, da interação dos diversos fatores que resultou na vitória de uma das tendências do regime, que abriu caminho desde o início. De 1964 a 1970, o Ministério do Trabalho destituiu as diretorias de 563 sindicatos, a metade deles de trabalhadores da indústria. “Das seis confederações de empregados, quatro sofreram intervenção. Nos anos 64-65, concentraram-se 70% das intervenções ministerialistas”.²⁵²

Entretanto, o movimento sindical não perdeu completamente suas relações com suas bases. Os trabalhadores resistiram à ditadura militar e a sua política econômica e social, organizando os sindicatos e nas entidades comandadas pelo peleguismo foram construídas oposições sindicais, com o objetivo de organizar as lutas contra a política econômica e social do governo.

Como avalia Gorender, as campanhas contra o arrocho salarial surgiram por meio de abaixo-assinados, encontros e conferências entre dirigentes sindicais.

Essa atuação legal, que se faz com mil cuidados sob vigilância policial, culmina na criação, em 1967, do Movimento Intersindical Antiarrocho (MIA). À revelia dos sindicatos, ocorrem algumas greves, como a dos metalúrgicos do Rio de Janeiro, em 1965. É o ano que marca o ponto mais baixo da produção industrial na fase depressiva dos anos 60. Milhares de trabalhadores se concentram em

²⁵¹ O método de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire procurou superar o sistema tradicional, baseado no uso da cartilha. O método é composto por três etapas: a investigação, a tematização e a problematização. Inicialmente é realizada uma investigação das palavras e temas mais significativos da vida e do vocabulário do aluno. O educador observa os vocábulos mais usados pela comunidade, e assim seleciona as palavras geradoras. Após este momento se realiza a silabação. Assim, cada palavra geradora passa a ser estudada através da divisão silábica e cada sílaba se desdobra em sua respectiva família silábica. O passo seguinte é a formação de palavras novas. A etapa de tematização surge no momento de análise dos significados sociais dos temas surgidos a partir das palavras, assim inicia-se uma discussão com o intuito de abrir perspectivas para a análise. O método se conclui com a problematização. Nesta fase, o professor estimula o aluno a superar a consciência ingênua, para uma postura conscientizada dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social.

²⁵² GORENDER, Jacob - *Combate nas Trevas*, op.cit., p. 153.

passeata contra o desemprego nas ruas das cidades do ABC paulista, incentivados pelo bispo D. Jorge Marcos de Oliveira.²⁵³

O debate sobre a educação nos anos sessenta foram marcados pelos acordos MEC-USAID. Em linhas gerais, estes acordos orientavam a americanização do ensino e suscitaram protestos de alunos e professores. O processo de modernização e controle foi estabelecido inicialmente na Universidade de Brasília, na Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade do Brasil, denominada posteriormente Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1965. Este modelo foi aplicado a seguir em todas as universidades federais e em 1968 foi estendido a todas as instituições de ensino superior.

Em 1965, a Universidade de Brasília foi invadida por tropas militares, que visavam reprimir uma greve de professores e alunos contra atos autoritários da reitoria, o que culminou no pedido coletivo de demissão por parte de duzentos e dez professores em sinal de protesto diante da situação. Neste mesmo ano, as tropas da polícia invadiram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e destruíram equipamentos. Nesta ocasião, os atos de arbítrio culminaram com várias prisões de professores e alunos da universidade.

As décadas de 60 e 70 foram caracterizadas por um incremento da produtividade do trabalho, que foi acompanhada por queda no padrão de vida e das condições de trabalho ou insegurança, ante a ameaça de desemprego. No campo educacional, a demanda por novos docentes serviu de justificativa para a precarização de sua formação, com a proliferação medidas como das licenciaturas curtas, incentivadas na Reforma Universitária.

Os professores foram obrigados a conviver cotidianamente com a imposição do patriotismo formal e a pedagogia tecnicista que dominaram os mais amplos domínios da educação brasileira durante a ditadura. Por outro lado, os docentes também passaram a testemunhar a crescente revolta dos alunos contra o sistema.

A convivência dos dirigentes universitários com órgãos repressivos foi responsável pela introdução dos órgãos oficiais de espionagem na estrutura formal das universidades, que propiciou a triagem de professores e funcionários e posteriormente de estudantes, reunindo informações sobre a atuação dos movimentos de esquerda. A escolha dos reitores e até mesmo dos diretores de unidade continuou a ser feita pelo chefe do executivo,

²⁵³ Ibidem, pp. 153-154.

entretanto, as listas votadas nos colegiados passaram de tríplexes, como a tradição brasileira até então, para sêxtuplas, aumentando a probabilidade de inclusão de pessoas da confiança do regime militar.

Estes ingredientes contribuíram para a conformação de uma situação delicada em relação aos profissionais de educação. O peso da política educacional da ditadura militar foi insuportável para amplas camadas da categoria.

Os professores vão-se sentindo como que afogados no emaranhado legislativo que, de certa maneira, sempre existiu, mas que se vai ampliando, através da multiplicação de normas legais que impossibilita ou dificulta enormemente a necessária clareza dos direitos adquiridos, no grau de desrespeito dos mesmos e do que há a reivindicar. Uma legislação que vai sendo reconhecida como algo cheio de artifícios para provocar deliberadamente não só o comprometimento da autonomia (relativa) do professor, como também a queda do seu salário.²⁵⁴

Os professores foram tomados pelo medo e submetidos a longas jornadas de trabalho. Para os docentes, aderir ou se calar, acabaram sendo as únicas possibilidades de evitar maiores problemas, na medida em que a repressão se fez sentir de modo violento sobre os professores que se opuseram abertamente ao regime militar ou apenas defendiam a uma ação cultural e educacional independente.

O alcance da repressão foi extenso, pois muitos professores e pesquisadores foram aposentados, demitidos ou desapareceram. Assim, muitos quadros das universidades públicas foram praticamente expulsos do país.

Os efeitos da política educacional foram negativos por vários aspectos:

Premidos por uma política salarial malthusiana, os professores vêm-se obrigados a deixar a universidade ou a estender a jornada de trabalho com outros empregos: os laboratórios param por falta de peças de reposição e recursos para a manutenção; as bibliotecas se desatualizam pela míngua de verbas e pela elevação do preço das moedas estrangeiras que penalizam especialmente a importação de livros e revistas. Por outro lado, a divulgação dos trabalhos fica prejudicada pela drástica redução de recursos pertinentes.²⁵⁵

Mendes denunciou os pedagogos que foram coniventes com a política educacional da ditadura e denunciou a alienação que se refletiu nos métodos de ação e no próprio

²⁵⁴ RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A Formação política do professor de 1.º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1984, p. 222.

²⁵⁵ CUNHA, Luís Antônio. *O golpe na educação*. op. cit., p.88.

pensamento dos educadores que participaram da produção das leis na época da ditadura, representando uma perda de ação dos educadores na condução da própria política em favor dos administradores e burocratas do governo militar.

Para o Mendes, a educação, segundo os teóricos da educação da ditadura, aparece sem filosofia, política ou economia,

(...), desligada ao mesmo tempo de seus fins e valores, como de suas condições históricas e socioculturais. Sobram apenas algumas instrumentalidades, que não vão servir à educação, esvaziada, mas ao poder, que passa a ocupar o vazio determinado pela ausência de todas as categorias que deveriam estruturar o pensamento e a política educacionais. Então, a atividade dos pedagogos passa a girar em torno dos aspectos instrumentais e regulamentares da educação, enquanto a política de fins, que eles desertaram, é desenvolvida por administradores sujeitos a pressões de toda a ordem, que eles não são capazes de disciplinar pelo critério de criticidade do processo educacional, [...] substituída pelo empirismo pragmático de políticos e administradores. Por esse caminho, os pedagogos se convertem em agentes do poder, emprestando ao dinamismo deste alguns instrumentos intelectuais de disciplina formal que apenas mascaram aquele tipo de empirismo.²⁵⁶

Neste sentido, a característica predominante da ação dos pedagogos da ditadura é o recurso à produção de lei e normas. Como observa Mendes, “o pensamento dos pedagogos que sofrem desse tipo de alienação se converte em pensamento normativista e cartorial. Eles se tornam infatigavelmente empenhados em regulamentar a educação. Na ponta de suas idéias há sempre uma portaria, um decreto ou uma lei.”²⁵⁷

É que a esterilidade da norma não estanca a tendência normativista, mas, ao contrário, a exacerba. O processo legislativo cresce na razão direta de sua infecundidade. “A falta da polpa no pensamento (...) torna a casca mais espessa. Não podendo retirar da educação instrumentos eficientes para discipliná-la, eles multiplicam o apelo aos instrumentos ineficientes. Enquanto se imaginar que a educação se resolve por leis e regulamentos, é natural que as duas coisas aconteçam: primeiro, a crescente inanidade das normas, e segundo, a multiplicação delas na medida exata de sua inanidade”.²⁵⁸

²⁵⁶ MENDES, Durmeval Trigueiro. *O planejamento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000, p. 37.

²⁵⁷ Ibidem.

²⁵⁸ Ibid.

Os docentes denunciavam o esvaziamento das funções sociais da universidade e defenderam o apoio à pesquisa, o tempo integral e a participação dos estudantes nos colegiados. Estes professores foram perseguidos implacavelmente. Na USP, os reflexos do golpe de 64 foram imediatamente sentidos no interior da universidade. A perseguição paralisou a Faculdade de Medicina e gerou uma evasão de docentes de alto nível, sob os protestos dos professores.

A ditadura procurou calar o protesto dos professores universitários. Os docentes foram perseguidos por processos judiciais que atingiram as principais universidades do país e vários professores foram afastados do serviço público. Na Universidade de São Paulo houve uma grande quantidade de aposentarias compulsórias, como nos casos de Bolívar Lamounier, Florestan Fernandes, Villanova Artigas, Bento Prado Júnior, Caio Prado Júnior, Elza Berquó, Emília Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, Isaías Raw, Jean Claude Bernardet, José Artur Gianotti, Luiz Hildebrando Pereira da Silva, Mário Schemberg, Octavio Ianni, Paulo Duarte e Paul Singer. Deve ser ressaltado que a professora Emília Viotti da Costa sofreu durante essas perseguições, iniciadas com IPM no Quartel General do II Exército, sendo acusada de propaganda subversiva em sua atividade docente.

No Rio de Janeiro, os professores José Leite Lopes, Manuel Maurício de Albuquerque, Maria Yedda Linhares, Míriam Limoeiro Cardoso e Eulália Lahmeyer Lobo, entre outros, também sofreram perseguições.

Segundo o projeto *Brasil: nunca mais!*, que se debruçou sobre crimes da repressão no país durante a ditadura militar, dentre os processos iniciados na conjuntura de repressão a partir de 1968, um deles merece registro, pelo que mostra de terrorismo cultural, aquele formado contra estudantes e professores do Bloco História e Geografia da Universidade de São Paulo acusados, de integrarem as Comissões Paritárias para Reforma do Ensino”.²⁵⁹

O corpo docente da Universidade de São Paulo foi desarticulado pela ditadura militar, que atuou na perseguição de estudantes e professores através de uma série de ações judiciais. Neste contexto, foi formado um outro processo no âmbito da Faculdade de Filosofia da USP, contra estudantes que protestaram contra a “cassação dos professores Florestan Fernandes, Jayme Tiomno, Villanova Artigas, Isaías Raw, Mario Schemberg,

²⁵⁹ ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO – *Brasil: Nunca Mais!*, op.cit., pp. 137-138.

Caio Prado Jr. e muitos outros. Estes professores foram atingidos, em abril de 1969, por uma avalanche repressiva inspirada na recente decretação do AI-5.”²⁶⁰

O então ministro da Justiça Luís Antônio da Gama e Silva, que foi reitor da USP, “aproveitou-se do imenso arbítrio que lhe conferia o cargo naquela conjuntura de autoritarismo, para se vingar de desavenças antigas com colegas, motivadas por diferenças de pensamento político”.²⁶¹

Os professores empreenderam intensa resistência contra o fechamento do regime. Pode-se perceber este fato através da observação das lutas ocorridas no período do debate da reforma universitária e do AI-5. No dia 1.º de outubro, atendendo a solicitação do delegado Alcides Cintra Bueno Filho, do DOPS, o promotor Ayrton de Moura Araújo da 2.ª Auditoria de Guerra da 2.ªRM, concordou com o relaxamento da prisão preventiva decretada contra a professora gaúcha Clair Tornelli de Carvalho, presa desde o dia 7 de setembro, acusada de participação em movimento estudantil “que visava perturbar o desfile militar realizado junto ao movimento do Ipiranga naquele dia.”²⁶²

Os professores da Faculdade de Filosofia da USP divulgaram um manifesto a respeito dos conflitos entre os estudantes, em que afirmaram se sentir no dever de denunciar publicamente que o conflito desencadeado não foi uma luta limitada a grupos das duas escolas, como vinha sendo transmitida pelas autoridades e entre fontes de informação.

No manifesto, os professores confirmaram que o CCC (Comando de caça aos comunistas) era uma das faces de um movimento de extrema direita, constituído de elementos que militavam no âmbito universitário. A organização era orientada por forças militares e policiais, cujos quadros, segundo universitários do próprio Mackenzie pertenciam ao DOPS.²⁶³

Além da opressão política, os professores sentiram os efeitos do processo de compressão salarial que estava em curso. A partir de então, passaram a pressionar o governo com o objetivo de converter as suas necessidades materiais em propostas políticas concretas. Diante da pressão dos professores, o governador Abreu Sodré assinou mensagem adicional à Lei de Paridade dos servidores estaduais, atendendo às reivindicações do

²⁶⁰ BNM n.º 648, ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO – *Brasil: Nunca Mais!*, p. 138.

²⁶¹ *Ibidem*.

²⁶² A FOLHA DE SÃO PAULO, 1 de outubro de 1968, p. 9.

²⁶³ *Ibidem*, 5 de outubro de 1968, 1 caderno p. 12

Magistério Público e da Polícia. Na emenda aprovada por unanimidade pela comissão de Paridade na reunião ficou estabelecido que os professores primários foram enquadrados na referência 16, assim os salários passaram de NCr\$ 439 para NCr\$ 585,00.²⁶⁴

Apesar da censura e a restrição da liberdade de opinião, muitos setores da sociedade apoiavam as reivindicações de professores e estudantes. No dia seguinte ao feriado dedicado ao Dia do Professor, a *Folha de São Paulo* publicou uma charge no canto inferior direito do 1.º caderno da parte de esportes, que expôs a situação crítica da categoria, através de um personagem que representava um professor na situação de mendicância comendo bananas na sarjeta.

Figura 4:



Fonte: *Folha de São Paulo*, 16 de outubro de 1968, p. 1. Caderno de Esportes.

²⁶⁴ Ibidem, 8 de outubro de 1968. p.12.

A edição da tarde *A Folha de São Paulo* noticiou que os professores paranaenses entraram em greve. Nesta ocasião, houveram incidentes nos Colégios Nilson Ribas e no Lisíanaco da Costa, em Curitiba. Estas instituições sofreram atentados à bomba que causaram prejuízos materiais. Segundo a versão dos policiais, a ação foi responsabilidade de elementos subversivos infiltrados entre os professores que entraram em greve. No Rio de Janeiro, os professores decidiram ir ao MEC protestar pela libertação dos estudantes presos durante o Congresso da UNE, a legalização das entidades estudantis e a aposentadoria aos 25 anos de serviço. Em assembléia geral realizada na Faculdade de Engenharia da UEG, foi decretada uma greve de 48 horas, em protesto contra a “prisão de nossos legítimos representantes e autênticos líderes” surpreendidos pela violenta e ilegal repressão em São Paulo, por ocasião do Congresso da UNE.²⁶⁵

Os professores continuaram na luta contra a política educacional e trabalhista da ditadura. A Associação Paulista dos Professores do Ensino Superior (APPES) distribuiu nota protestando contra a prisão de professores universitários, se solidarizando com o movimento reivindicatório dos professores primários e condenando as agressões contra as escolas, estudantes e teatros, que causaram a morte de um estudante secundarista, e se colocou contra a incomunicabilidade a que foram submetidos ilegalmente os estudantes presos, com flagrante violação de seus direitos constitucionais.

Os estudantes e professores decidiram debater a situação em conjunto nas faculdades. Na maioria das faculdades de São Paulo, os estudantes fizeram uma série de grevilhas para que professores e alunos discutissem os problemas da Universidade, a prisão de estudantes e a repressão ao Congresso da UNE.

Neste panorama, os professores baianos também protestam contra as arbitrariedades:

Em manifesto ao povo baiano, os professores de Salvador afirmam que somente voltarão às suas atividades quando as autoridades apurarem as responsabilidades pelos acontecimentos da última terça-feira e garantirem que a classe e os alunos não serão alvos de disparos e insultos da Polícia.²⁶⁶

²⁶⁵ Ibidem, 17 de outubro de 1968, p.5.

²⁶⁶ Ibidem, 20 de outubro de 1968, p. 8.

Em 26 de fevereiro de 1969 o governo impôs o Decreto n.º 477 que estabeleceu as bases legais para a repressão contra professores e estudantes, representando um desdobramento do AI-5 para a educação.

O decreto colocou na ilegalidade as manifestações públicas dos professores reprimindo o debate político através de penas previstas na lei como demissões, perseguições, perdas de direitos, suspensão de matrículas, expulsão dos estrangeiros, dispositivos estes adaptados ao acirramento das lutas de classes expressando o grau de insatisfação social que era canalizado pelos educadores.

O Decreto n.º 477 foi a base jurídica para o terrorismo de Estado em relação à educação e à vida universitária. Ele fundamentou um conjunto de medidas no âmbito da violência estatal, enquadrando professores e estudantes sob ameaça. Entretanto, o golpe militar interferiu não apenas no cotidiano das escolas e universidade, mas também no campo científico, em diversas disciplinas. Neste período houve mudanças substanciais na guerra de posição no interior das instituições educacionais e na organização das disciplinas e das ciências. Através das modificações nas relações de poder e de uma política persecutória em relação aos elementos ligados às formas de pensamento democráticas ou progressistas, através da ocupação de cargos fundamentais no aparelho educacional, os agentes da ditadura facilitaram a ação das correntes autoritárias ou favoráveis ao capital monopolista.

Dentre inúmeros exemplos, a ditadura militar contribuiu para uma transição na disciplina arqueológica que se inclinava para o humanismo francês e os direitos humanos para as tendências norte-americanas. Após o golpe de 1964 o governo estimulou o Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas, sediado em Washington, sob a cooperação entre a ditadura o governo norte-americano. Além disso, “em 1969, com a ascensão de intelectuais ligados ao regime, cassaram-se muitos acadêmicos, com destaque para Paulo Duarte, com a conseqüente tentativa de destruição do Instituto de Pré-História da Universidade de São Paulo.”²⁶⁷

²⁶⁷ FUNARI, Pedro Paulo e OLIVEIRA, Nanci Vieira, A arqueologia do conflito no Brasil. In: FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. (orgs.). Arqueologia da repressão no Brasil: América Latina na era das ditaduras (décadas de 1960-1980). São Paulo: Annablume, Fapesp, 2009, p.142.

Durante a ditadura militar, houve mudanças consideráveis nas condições de trabalho docente, pois, “a degradação física das instalações escolares, fruto das contenções no investimento público em educação, bem como a queda do salário, geraram uma nítida sensação de decréscimo no padrão de qualidade do ensino”.²⁶⁸

Esta realidade derivou, justamente, da política adotada pelo Estado em relação ao magistério.

A condução das políticas educacionais pelos órgãos burocráticos das Secretarias de Educação e do MEC ampliava entre os professores a sensação de desqualificação. Ainda mais porque ganhavam cada vez menos. Com uma remuneração que ao longo dos anos 80 oscilou entre 1,5 e 3 salários mínimos (em alguns momentos os pisos só não ficaram abaixo do salário mínimo pela inclusão de abonos), os professores passaram a viver a estranha realidade de ter na rede pública — antes um emprego bem remunerado — um ‘bico’. A garantia da sobrevivência demandaria o aumento da carga horária de trabalho, (...) ou outras atividades profissionais.²⁶⁹

Os professores avaliaram que nova LDB representou uma série de prejuízos para a categoria. O Deputado Walter Silva porta-voz da Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, em defesa de suas reivindicações, chamou a atenção para a necessidade de reunir pequenos estabelecimentos em instituições escolares maiores e mais bem equipadas e indicou que a rescisão de contratos em consequência da nova lei era responsabilidade do governo e dos estabelecimentos, diante da ameaça de extinção de disciplinas. O deputado defendeu que os contratos não deviam ser menor que 12 meses, segundo a CLT, e viu a nova lei como expressão do retrocesso para a categoria. Walter Silva avaliou a proposta violava os princípios que regiam a celebração dos mercados de trabalho.

O deputado afirmou que a categoria dos professores deveria se preocupar com a “(...) com a possibilidade de acesso do magistério de novos e numerosos profissionais

²⁶⁸ MATTOS, Marcelo Badaró de. *Novos e velhos sindicalismos no Rio de Janeiro (1955-1988)*. Rio de Janeiro. Vício de Leitura, 1988, p. 93.

²⁶⁹ Ibidem, p. 94.

habilitados precariamente, o que significaria uma perda de 50% nas oportunidades (...), Esse fato levaria ao desestímulo para o aperfeiçoamento (...).”²⁷⁰

As escolas foram silenciadas pelo medo e pela insegurança. As decisões acerca do cotidiano escolar foram centralizadas pelas Secretarias de Educação. A criação das Divisões Regionais de Ensino que passaram a ser dotadas de “funções técnicas” com o objetivo de implantar as decisões contando com o mínimo de resistência; Os profissionais de ensino foram alienados da participação na condução das escolas. Além disso, de acordo com as diretrizes do governo, os professores estiveram obrigados a seguir as orientações da política ideológica da ditadura militar e conduzir seu trabalho afinado às doutrinas formuladas pelos ideólogos autoritários.

No dia 16 de julho de 1971, a professora Esther de Figueiredo Ferraz, Secretária da Educação de São Paulo recebeu “em nome de todo o magistério brasileiro”, uma homenagem da Associação Comercial de São Paulo, durante um jantar comemorativo do Dia do Comerciante, realizado nos salões do Rotary Clube. Nos anos anteriores, nessa mesma data, a entidade homenageou as Forças Armadas, a Imprensa e o Poder Judiciário.

Depois de ter sido saudada pelo presidente da ACSP, Daniel Machado de Campos, a professora Esther de Figueiredo Ferraz agradeceu a homenagem em nome de todos os professores brasileiros. Salientou a importância da Educação como investimento para o progresso e desenvolvimento nacional enalteceu o trabalho do professor, principalmente o primário, “que jamais se coroa de louros”.²⁷¹

Assim, os métodos demagógicos de governo encontravam apoio nos aparelhos da sociedade civil dominados pelas classes dominantes. Estes métodos foram utilizados amplamente, como forma de encobrir uma situação real.

Os professores, por sua vez, passaram a denunciar abertamente a precarização da categoria e a desregulamentação das relações do setor educacional. A categoria procurou diversos caminhos para expressar seu descontentamento e sensibilizar a opinião pública.

Eduardo Brito da Cunha, em artigo para o *Estado de São Paulo*, fez uma radiografia da situação do magistério do Estado. O artigo, escrito na ocasião do concurso público para

²⁷⁰ FOLHA DE SÃO PAULO, 22 de julho de 1971, p. 11.

²⁷¹ FESTA DA AC é do professor. *Estado de São Paulo*, 17 de julho de 1971, p.10.

professor primário de São Paulo em 1971, se mostrou bastante revelador por se tratar da situação da região mais desenvolvida do país. Cunha afirmou que cada uma das 2600 vagas de professor primário oferecidas pela Secretaria da Educação foi disputada por cerca de quinze candidatos. O analista afirmou que geralmente os aprovados precisavam estar dispostos a se mudar para longe de suas casas para lecionar em escolas pobres de cidades pequenas, com salários em média de Cr\$ 700,00. Os formados no normal tinham poucas opções para ingressar dignamente na profissão.

Para um lugar em escola particular, devem ter bons conhecimentos, os salários, entretanto, geralmente são inferiores aos pagos nas escolas oficiais. E para ocupar uma vaga nestas, o professor precisa ser aprovado em concurso – onde enfrentará milhares de concorrentes. Assim, precisará fazer boas provas – com os conhecimentos obtidos na escola normal – e apresentar bom número de “pontos” no que os professores formados há mais tempo levam vantagem. Como os últimos concursos têm demonstrado, a grande maioria fica de fora.²⁷²

A avaliação era realizada através de provas, em caso de aprovação o candidato devia apresentar seus títulos. Estes provavam sua experiência anterior, como substituto, colaborações prestadas a instituições de ensino, ou cursos de especialização e aperfeiçoamento, para que aos títulos fossem atribuídos pontos, de modo geral, equiparando o peso dos títulos ao das provas.

Após a remoção dos mais antigos no preenchimento das vagas, era dada preferência aos professores que já trabalhavam na rede de ensino. Dessa forma, ao chegar a sua vez de escolher, frequentemente o candidato aprovado tinha a sua disposição vagas em cidades pequenas e com poucos recursos, longe dos centros maiores. Este fato representou um problema nos concursos estaduais, em que raramente os inscritos nas cidades maiores conseguiam um lugar próximo de onde moravam e diante das dificuldades muitas vezes os candidatos aprovados desistiam.

A denúncia acerca do problema dos professores substitutos revelou a precarização das condições de trabalho dos professores, em especial os professores do ensino primário. Neste nível de ensino, a grande maioria dos professores era do sexo feminino. Deste modo, o problema repercutiu negativamente na vida das famílias dos trabalhadores.

²⁷² CUNHA, Eduardo Brito da. “Perfil de um magistério primário”. *Estado de São Paulo*, 29 de julho de 1971, p.21.

Enquanto não conseguiam vaga definitiva, um grande número de professoras desempregadas ficava na condição de “substituta”, um “cargo que, para um delegado de ensino [era] o pior lugar que alguém [podia] procurar.” Em vez de salários, as substitutas [ganhavam] pontos, válidos para concurso de ingresso”.²⁷³

O sistema funcionou da seguinte forma: as delegacias de ensino mantinham “listas e escala”. Qualquer formado em normal podia colocar o nome nessa escala, até o limite do número de professores efetivos da área da delegacia. Em certos casos, as listas eram feitas em cada escola, com o nome na lista.

A professora substituta deve compadecer a escola – sem ganhar nada – exceto pontos. Em caso de falta da professora efetiva, a substituta assume seu posto. Se isso acontecer, ela recebe o pagamento correspondente ao número de aulas dadas. E como a obtenção do lugar depende da colocação da substituta na escala, às vezes passam-se meses sem que elas recebam clãs. Elas não têm quaisquer direitos. Como pensão ou aposentadoria, e o número de pontos que recebem por mês é ínfimo.²⁷⁴

Eduardo Brito da Cunha avaliou que as condições de exercer a profissão eram muito difíceis, pois freqüentemente as professoras não tinham como chegar às escolas, precisando andar longos trechos a pé, atravessando brejos e lugares ermos. Os prédios escolares geralmente eram frios e úmidos, sem condições para o ensino. O material didático se resumia em alguns móveis, um quadro-negro e um pouco de giz. Em bairros e regiões pobres, os problemas com alunos eram muito grandes.

Sonia, professora substituta numa escola municipal, conta que foi ameaçada por um aluno de oito anos. E, uma colega sua foi atacada por outro, com uma lâmina de barbear. Sem ambiente para estudos, muitas crianças não têm condições de comparecer às aulas. O número de alunos que não pode comparar livros é muito grande (...) E vários chegam à escola com o que se chama de “carência cultural”: embora não sejam deficientes mentais, não conseguem acompanhar o curso. Todos estes problemas precisam ser resolvidos pela professora.²⁷⁵

²⁷³ Ibidem

²⁷⁴ Ibid.

²⁷⁵ Ibid.

A respeito da profissão, dona Maria de Lourdes, 60 anos, professora com mais de 20 anos de experiência, resume a história: “A carreira de professor primário, de ensinar as criancinhas, é tão bonita... Mas a gente ganha tão pouco...”²⁷⁶

Com o objetivo de tentar reduzir as pressões dos docentes, o governo estabeleceu o Decreto n.º 71.244, de 11 de outubro de 1972, que estabeleceu normas para a concessão de auxílio do tesouro federal aos sistemas estaduais e municipais de educação. A liberação dos recursos dependia da elaboração do Estatuto do Magistério pelos sistemas estaduais e municipais de educação.

O Art.1 indicou alguns elementos fundamentais para fazer parte do Estatuto do Magistério:

- a) paridade da remuneração dos professores e especialistas com a fixada para outros cargos a cujos ocupantes se exija idêntico nível de formação
- b) igual tratamento de professores e especialistas, funcionários ou contratados;
- c) não discriminação entre professores em razão de atividade, área de estudo ou disciplina que ministrem,
- d) processo de aperfeiçoamento dos professores ou especialistas e, em particular, o que envolva afastamento do pessoal do magistério para realização de cursos de especialização e atualização;
- e) prazo máximo de um ano para o início do pagamento dos avanços verticais ou horizontais resultantes de maior titulação, a contar da data de requerimento que a comprove;
- f) avanços horizontais por tempo de serviço e por atividade em locais inóspitos ou de difícil acesso, além dos previstos nos itens anteriores; e
- g) normas sobre o regime jurídico e o campo de aplicação; conceitos que definam pessoal do magistério e suas atividades; direitos e vantagens especiais da carreira do magistério, incluindo promoção, acesso e regimes de trabalho, preceitos éticos especiais, critérios de admissão e movimentação do pessoal; deveres e proibições especiais, administração das unidades escolares.

Contudo, a proletarização avançou a passos largos, sendo acompanhada pela superexploração da categoria. Na situação de dificuldade ou mesmo diante da impossibilidade de reação, os professores tiveram os salários corroídos pela inflação e foram obrigados a aceitar o aumento do número de aulas dadas por semana, com o objetivo

²⁷⁶ Ibid.

de recuperar as perdas salariais e manter a qualidade de vida. Entretanto, o saldo desta operação foi negativo, pois os prejuízos surgiram por todos os lados.

Como consequência desta política econômica e social, os professores foram submetidos à intensa exploração do trabalho, que se ampliou com a degradação dos salários levando a um quadro geral de deterioração da qualidade de vida. A legislação favoreceu a superexploração da força de trabalho da categoria dos professores ligada ao sistema de ensino de sua direta competência ou mesmo da categoria dos professores em geral, pois os salários pagos na rede pública serviram como referência para os salários pagos na rede privada.

Maria Luíza Ribeiro estabeleceu a relação direta entre a compressão salarial e a deterioração da qualidade do ensino durante o período.

Dessa maneira o fator econômico-salarial acaba afetando o pedagógico, já que a sobrecarga de trabalho que vão assumindo reduz em muito o tempo disponível para estudo regular, através do qual possam manter-se satisfatoriamente informados sobre os acontecimentos relativos a sua área de conhecimento, (...).²⁷⁷

Nesta conjuntura, mesmo considerando que nas grandes metrópoles os níveis salariais eram mais elevados que no interior, ainda assim a situação era crítica, porque além de comprimidos, os salários não se ajustavam ao ritmo do aumento de preços gerado pela inflação.

Cunha atestou que o achatamento salarial foi um fenômeno que ocorreu com professores primários nas maiores cidades brasileiras. O sociólogo verificou que o professor da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967.

Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes (...). No Rio de Janeiro, de onde se dispõe de séries mais longas, o salário equivalia (no Distrito Federal ou na rede estadual situada no município da capital) a 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes em 1960 e atingindo 2,8 vezes em 1977 (...). Treze anos depois, desceu ainda mais: 2,2 salários mínimos.²⁷⁸

²⁷⁷ RIBEIRO, Maria Luisa Santos, - *A Formação política do professor de 1.º e 2º graus*, op.cit., p.225.

²⁷⁸ CUNHA, Luís Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991, p. 75.

A partir dos dados oferecidos pelos contracheques de servidores do município do Rio de Janeiro, verificou-se que o salário pago ao professor primário em janeiro de 1974 foi de Cr\$ 593,74, um pouco acima do salário mínimo que na mesma época era de Cr\$ 376,80.

Quadro I: Salários dos professores no ensino primário do Município do Rio de Janeiro, ao longo da década de 1970.

	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Jan.	328,68	358,56	430,26	516,32	593,74	870,82	1. 029,15	1. 337,89	1. 739,25	2. 434,00	8. 177,00
Fev.	328,68	394,41	430,26	516,32	593,74	870,72	1. 029,15	1. 337,89	1. 739,25	2. 434,00	8. 177,00
Mar.	328,68	394,41	473,30	516,32	712,49	1. 029,15	1. 029,15	1. 337,89	1. 739,25	2. 434,00	8. 177,00
Abr.	328,68	394,41	473,30	567,93*	712,49	1. 029,15	1. 337,89	1. 739,25	2. 434,00	3. 407,00	9.327,00
Mai.	328,68	394,41	473,30	567,93	712,49	1. 029,15	1. 337,89	1. 739,25	2. 434,00	3. 407,00	9.327,00
Jun.	328,68	394,41	473,30	567,93	712,49	1. 029,15	1. 337,89	1. 739,25	2. 434,00	3. 407,00	9.327,00
Jul.	358,56	394,41	473,30	567,93	712,49	1. 029,15	1. 337,89	1. 739,25	2. 434,00	3. 407,00	9.327,00
Ago.	358,56	394,41	473,30	593,74	712,49	1. 029,15	1. 337,89	1. 739,25	2. 434,00	4. 492,00	9.327,00
Set.	358,56	394,41	473,30	593,74	791,66	1. 029,15	1. 337,89	1. 739,25	2. 434,00	4. 492,00	9.327,00
Out.	358,56	430,26	516,32	593,74	791,66	1. 029,15	1. 337,89	1. 739,25	2. 434,00	4. 492,00	9.327,00
Nov.	358,56	430,26	516,32	593,74	791,66	1. 029,15	1. 337,89	1. 739,25	2. 434,00	4. 492,00	9.327,00
Dez	358,56	430,26	516,32	593,74	870,82	1. 029,15	1. 337,89	1. 739,25	2. 434,00	8. 177,00	9.327,00
Média Anual	343,62	400,38	476,88	565,78	725,68	1. 002,76	1. 260,70	1. 638,91	2. 260,31	3. 922,92	9. 039,50

Fonte: Contracheques das professoras Celi Dias Ramos, matrícula n.º 673043 / 162387 / 10/05827-4 e da professora Elcine Portella da Rocha, matrícula n.º10/014828-8 - Governo do Estado da Guanabara,

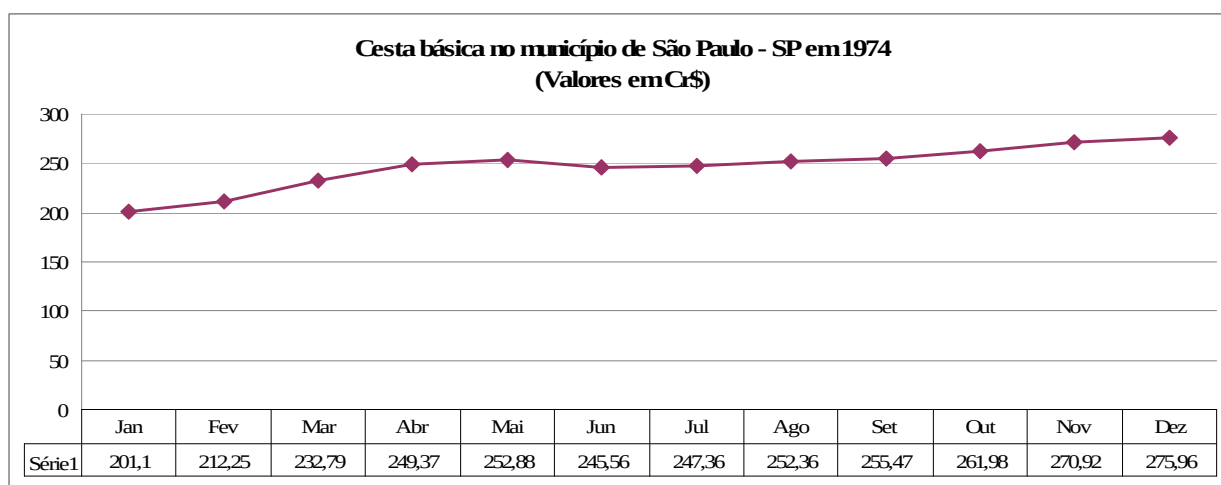
No Quadro I, os valores em negrito representam aumentos no piso salarial, que por toda a década variaram de um a no máximo dois por ano. É importante ressaltar que o aumento mais significativo entre os anos de 74 e 75, deve ser compreendido no âmbito da política econômica inflacionária da ditadura e da presença da correção monetária. Os reajustes salariais não foram suficientes para repor as perdas de 1973 e 1974, como também não conseguiram repor as perdas do período do “milagre”. Este nível salarial se mostrou incapaz de fazer frente às necessidades de uma família. Deve ser ressaltado que os salários dos professores mal cobriam as despesas com alimentação.

Ao tomar o ano de 1974, como referência, verifica-se que os salários perdiam o poder aquisitivo mês a mês. Em 1974, o valor médio da cesta básica era de R\$ 246,60. Como se pode observar ainda no Quadro II, o valor da cesta básica se alterou mensalmente, provocando uma acentuada erosão no poder aquisitivo das classes trabalhadoras. Como resultado da política econômica adotada pelos sucessivos governos militares, a cesta básica consumiu grande parte dos salários, levando a uma deterioração da qualidade de vida do professor. Assim, enquanto os salários eram reajustados anualmente, os preços eram alterados dia a dia.

A política de reajustes salariais adotada pelo governo garantiu apenas as condições mínimas de reprodução da força de trabalho dos professores da rede pública. Os professores sofreram com os reajustes periódicos de preços que eram elevados pela escalada inflacionária. O resultado destas perdas acumuladas ao longo da ditadura militar conduziu a uma situação crítica para a categoria dos profissionais de ensino no Brasil.

²⁷⁹ Os contracheques destes profissionais estavam vinculados ao Estado da Guanabara com a fusão entre o Município do Rio de Janeiro e o Estado da Guanabara efetivada em 1975, houve a mudança de matrícula da professora Celi Dias Ramos, na segunda metade do ano de 1974. A matrícula 673043 passou nesse período para 162387, e no final da década para 10/058287-4, período em que foram utilizados os contracheques da professora Elcine Potella da Rocha, sob a matrícula 10/014828 - 8. BATISTA, Carla Cardoso. *A desvalorização salarial dos docentes do ensino básico na década de 1970: proletarização e alienação de um trabalho*. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Monografia. 1998, p.54.

Quadro II: Evolução da cesta básica ao longo do ano de 1974



Fonte: Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)

O impacto da política econômica atingiu todos os trabalhadores. Os professores foram particularmente atingidos, pois tiveram os seus salários comprimidos e corroídos a cada mês. O Estado ditatorial foi responsável pela superexploração da força de trabalho da categoria ligada ao sistema de ensino de sua direta competência ou mesmo da categoria dos professores em geral, pois os salários pagos na rede pública serviram de referência para os salários da rede privada. As políticas econômica e educacional da ditadura competiram para provocar uma proletarianização violenta e comprometer a qualidade do ofício de educador.

6.2. Na luta pela democracia e pela qualidade de vida

Os professores de todo o país lutavam por direitos básicos e pela regulamentação do mercado de trabalho para a profissão. A categoria desafiou a ditadura em pleno fechamento do regime. Os professores também combateram a política dos governos estaduais na sociedade civil e no poder judiciário.

Em Minas, 7086 professores lutam pelos seus direitos, na Justiça, contra o governo do Estado. Na Bahia, um bom número de professores só não chegou a levar o problema à Justiça, porque não resistiu à pressão do governador. Em Sergipe, os professores freqüentemente vão à Justiça e saem vitoriosos. No Amazonas, embora casos quase isolados, alguns professores entraram com processos contra o governo e ganharam como se fossem empregados de uma empresa particular.²⁸⁰

Na maior parte das redes públicas, estaduais e municipais, a maior parte da categoria dos professores, estava enquadrada em situação precária. Os precários ou substitutos estáveis não tinham direito à aposentadoria, pensão ou estabilidade, 13.º salário, gratificação por nível universitário e aviso prévio. A jornada dos precários era constituída das aulas excedentes que não eram dadas aos professores efetivos. Os professores em situação precária não recebiam os direitos do Estatuto do Funcionário Públicos e eram excluídos dos direitos da CLT.

A contratação dos precários no Estado de São Paulo se estabeleceu através do Decreto n.º 49.532/68, com o objetivo de atender às necessidades imediatas de professores. A repressão contra as entidades representativas da categoria dos professores foi sistemática durante toda a ditadura. Raul Schwiden, presidente da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), foi cassado. Entretanto, a entidade continuou ajuizando o reconhecimento dos professores que trabalhavam como precário.

O governo paulista, assim como outros, burlou a legislação argumentando que, devido à necessidade de atender uma crescente demanda por educação poderia contratar em regime de urgência, mantendo os professores à margem dos direitos trabalhistas. Entretanto, a situação se tornou duradoura.²⁸¹

²⁸⁰ OS PROFESSORES, na justiça, lutando por seus direitos. Revista Escola. 1973, p. 49, apud. PAULA, Ricardo Pires de Paula. *Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da APEOESP (1945-1989)*. Tese de doutorado em História. Assis: UNESP. 2007, p. 132.

²⁸¹ Após oito anos da realização do último concurso em 1968, o Secretário da Educação do Estado de São Paulo, José Bonifácio Coutinho, anunciou uma seleção em 1976, com pouco mais de 8 mil vagas. Contudo, a solução para o problema esteve longe de ser resolvida. As entidades dos professores criticaram o número de vagas e o fato do concurso ter sido realizado no começo do ano, pois os professores só puderam tomar posse no ano seguinte. Em torno de 35 mil candidatos se inscreveram. “Com os concursos milhares de professores, hoje lecionando algumas poucas aulas como temporários, poderão firmar-se na profissão, ocupando em média 40 aulas. Todas essas aulas serão subtraídas do total à disposição do contingente em regime temporário, ocasionando uma redução acentuada em seu número. Com dezenas de desempregos para cada professor em exercício, os integrantes do magistério de 1.º e 2.º graus sofrem prejuízos mesmo com as medidas que procuraram beneficiar a classe.” PROFESSOR teme mais desemprego após concursos. *O Estado de S. Paulo*.

O governo e os professores paulistas discordavam dos princípios para implantação do Estatuto do Magistério. Para o governo, o documento não devia conter o piso e nem o percentual de aumento, apenas os diferentes enquadramentos e a forma de acesso na carreira. Para os professores, o Estatuto devia determinar o piso salarial fixado em 3,5 salários mínimos e a carreira devia ser estruturada em sete níveis. Cada um destes níveis tinha cinco graus de evolução. Os professores também exigiam remuneração para as atividades extra-classe e redução da jornada para os docentes próximos da aposentadoria. De acordo com o Estatuto do Magistério, a Lei Complementar 114/74, que só foi regulamentada um ano depois, os efetivos conquistaram os direitos a quinquênios e salários de Cr\$1.693,00, por 18 aulas por semana, equivalente a 4,5 salários-mínimos. “Os estáveis eram enquadrados no Estatuto, mas não podiam evoluir na carreira, os precários recebiam o mesmo salário, sem o enquadramento nos direitos da CLT, os substitutos recebiam 1/30 do salário inicial pelas aulas dadas e eram totalmente desprovidos de direitos.”²⁸²

Os professores protestaram contra a invasão da PUC-SP pela PM e por agentes do DOPS. No final de setembro de 1977, a PUC-SP foi invadida por tropas da PM e agentes do Departamento da Ordem Política e Social (DOPS), sob o comando do Secretário de Segurança Pública do Estado, Coronel Antonio Erasmo Dias, na repressão ao III Encontro Nacional de Estudantes. Diante das violências praticadas pela intervenção policial e dos prejuízos materiais causados à universidade, seus professores enviaram uma carta ao Ministro Nei Braga acompanhada de um relatório da reitoria. Este último foi enviado ao Ministro da Justiça, sem que fosse tomada qualquer providência por parte do ministro da educação.

Não obstante, os professores continuaram resistindo e se mantiveram na luta contra a ditadura. O ressurgimento das reivindicações sindicais a partir do segundo semestre de 1977, no período da mais grave crise política enfrentada pelo regime autoritário desde 1964, trouxe à tona a surpreendente revelação, que dizia respeito à manipulação dos dados oficiais para o cálculo de reajuste salarial dos trabalhadores industriais, ocorrida em 1973 e

18 de janeiro de 1976, apud.. PAULA, Ricardo Pires. *Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da APEOESP (1945-1989)*, p.138.

²⁸²PAULA, Ricardo Pires. *Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da APEOESP (1945-1989)*, p. 144.

1974, que teria imposto uma sobre perda real da ordem de 34,1% nos salários do conjunto da classe trabalhadora do país.²⁸³

O Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) sustentou, desde o início dos anos 70, que os dados utilizados para reajustar os salários estavam sendo manipulados, o que implicava perdas além do aumento do custo de vida dos trabalhadores. Apesar do desprezo por parte do governo federal em relação às denúncias, estas tiveram repercussões internacionais e provocaram pressões na opinião pública. Os economistas do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), “interessados” na resolução da polêmica, realizaram suas verificações e questionaram os dados manipulados em um relatório secreto que terminou publicado no Brasil pela *Folha de São Paulo* de 11 de setembro de 1977.

Os professores foram obrigados a servir às exigências da doutrina oficial. Assim, muitos docentes sentiram as conseqüências do divórcio, acentuado e tenso, entre o que se pensava e o que se podia dizer ou fazer. O crescimento da categoria dos professores ocorreu numa realidade de expansão e concentração das empresas privadas do setor, associados à tendência de corte dos gastos sociais e à permanência da lógica burocrática na administração pública. Estes fatores contribuíram negativamente nos seus salários. O arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado do ensino básico, “tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1.º e 2.º graus.”²⁸⁴

A resistência se manifestou de múltiplas formas no cotidiano escolar. “pelas organizações clandestinas que não optaram pela luta armada; silenciosa e/ ou tangencial, nas salas de aula; reorganizativa, nos sindicatos; inconformada, nas artes, na imprensa, nas empresas, no pensamento acadêmico, nas fábricas, nos campos”.²⁸⁵

Neste panorama, surgiram os movimentos de reivindicação dos professores do ensino oficial e particular. O governo insistiu na afirmação de que os aumentos de 1975 e 1976

²⁸³ MOISÉS, Álvaro. Problemas Atuais do Movimento Operário. In KRISCHE, Paulo (Org.) — *Brasil: do “milagre” a abertura*. São Paulo, Cortez. 1982, p. 53-54

²⁸⁴ FERREIRA JR., Amarílio e BITTAR, Marisa. Ditadura militar e a proletarização dos professores *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006, p. 1166. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 20 de janeiro de 2010.

²⁸⁵ GÔES, Moacyr de. Escola pública: história e católicos. CUNHA, Luís Antônio (coord.) – *Escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo. Cortez, Autores Associados, 1989, p. 37.

teriam sido suficientes para cobrir as perdas anteriores. A manipulação dos índices de custo de vida, que foi denunciada pelos jornais baseadas em relatórios do BIRD, foi um fator importante para a mobilização das greves de metalúrgicos de São Paulo em 1978 e 1979. Os professores passaram a se mobilizar para protestar contra as manobras do governo, entretanto, enfrentavam os problemas relativos à repressão política e o peleguismo sindical. Com a ditadura militar, as associações de professores foram transformadas em agências do governo. Contudo, a partir do final dos anos setenta, os professores começaram a reativar o movimento docente pela base e organizar as oposições sindicais contra as diretorias conformistas com o regime. Diante desta situação, a partir de 1978, os professores passaram a reivindicar além de melhores salários, um novo Estatuto do Magistério.

No Rio de Janeiro, os docentes procuraram estabelecer as bases de uma atuação política independente para combater a tutela governamental sobre os sindicatos. A cidade foi sede da fundação, em 31 de maio de 1931, do primeiro sindicato de professores no Brasil: o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal. Este sindicato deu origem ao SINPRO-Rio. Os professores das redes públicas buscaram uma representação mais afinada às suas demandas específicas. Assim, em 1977, foi criada a Sociedade Estadual dos Professores (SEP). No dia 24 de julho de 1979, esta entidade se fundiu com a União dos Professores do Rio de Janeiro (UPERJ) e com a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ), dando origem ao Centro de Professores do Rio de Janeiro (CEP). Esta entidade se tornou uma referência para as lutas dos educadores fluminenses. O governador Chagas Freitas estabeleceu uma rígida perseguição à organização dos professores. Entretanto, o ano de 1979 foi um marco na história dos professores do Rio de Janeiro que, através de uma ampla mobilização conduziram uma greve histórica. Um dos resultados da greve de 1979 foi a conquista, em plena ditadura, de um piso salarial equivalente a cinco salários mínimos.

O movimento sindical dos professores paulistas lançou o jornal *O Precário*, denunciando a precarização da situação dos professores temporários contratados sem concurso. O jornal esteve em franca oposição à direção conservadora da Associação dos Professores do Ensino Oficial (APEOESP) da época. Os professores paulistas denunciaram que a precarização da atividade docente era o resultado da política educacional da ditadura. Devido à repressão generalizada, os professores foram proibidos de reivindicar melhores

condições. No primeiro semestre de 1977, o DEOPS montou um processo acusando vários professores de subversão com base na denúncia de Rubens Bernardo, então presidente da APEOESP.²⁸⁶

No final de julho de 1978, os professores paulistas realizaram uma assembléia em Osasco e foi discutida a proposta de greve. Na assembléia de agosto na Câmara Municipal de São Paulo, com cerca de dois mil professores e sem o comparecimento da diretoria da APEOESP, os professores aprovaram a proposta de greve. O movimento teve adesão na Grande São Paulo e Campinas e seu expandiu para as escolas do interior.

A greve dos professores de São Paulo em 1978 foi importante para a consolidação de novas lideranças, através da formação de um vínculo mais consistente do movimento sindical com o cotidiano dos professores. Na opinião do professor Ronaldo Nicolai, que participou ativamente da reorganização do movimento sindical e das greves do final dos anos 70, a greve de 1978 não era meramente uma greve salarial, o motivo principal era o Estatuto do Magistério,

Então após abaixo assinados, memoriais entregues ao Secretário de Educação, uma série de tentativas de mudanças, o professorado entrou em greve pelo Estatuto do Magistério e este foi enviado às pressas para a Assembléia Legislativa. E esse Estatuto representou para a gente, a regulamentação da profissão, pelo menos no papel, como também representou ganho financeiro, porque a gente teve uma reclassificação funcional.²⁸⁷

A receptividade da categoria dos professores ao movimento grevista nas grandes cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo foi evidente. A resposta foi o resultado do descontentamento dos professores em relação à política dos governos militares. Na maior parte dos casos, os professores falavam em nome do comando de greve à imprensa, mas por medida de segurança seus nomes eram omitidos.

No Rio de Janeiro, os casos de repressão política contra os professores se multiplicaram ao longo dos anos setenta, tanto na rede estadual de ensino, quanto no ensino

²⁸⁶ RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A Formação política do professor de 1.º e 2º graus*, p.239.

²⁸⁷ Ibid., p. 169. Após a greve de 1978, as lideranças mais combativas do movimento dos professores passaram a ocupar as subsedes da APEOESP. Como reflexo da influência do movimento dos professores, na eleição da associação venceu a chapa encabeçada pela Prof.^a Eiko Campos Reis. A posse da nova diretoria se deu em 10 de maio de 1979. Ribeiro avalia que o saldo das lutas de 1978 foi positivo, pois as reivindicações da categoria ocuparam os jornais e a televisão, mesmo sob censura, e receberam apoio da sociedade, fazendo com que o professor do ensino básico “se sentisse de certa forma reconhecido e valorizado pela população. O apoio recebido de alunos e pais de alunos é uma evidência bastante significativa desse reconhecimento (...)” Ibid, p.255

superior. Durante os governos de Carlos Lacerda e Chagas Freitas, “(...) somaram-se cassações, demissões e perseguições na UFRJ e as tentativas de eliminação de qualquer núcleo de resistência nas escolas de 1.º e 2.º graus, (...)”.²⁸⁸

A repressão contra os professores nas entidades privadas resultou em um movimento de demissões em massa, “num determinado momento, temos a Universidade Gama Filho impedindo de modo violento, nos idos de 1979, a formação de uma associação; ou a Fundação Getúlio Vargas que na sua ação repressiva chegou a terminar com o curso de administração, demitindo professores, funcionários e transferindo seus alunos; ou o Centro Universitário Profissional, que demitiu sem a menor preocupação 84 professores (...)”.²⁸⁹

Os donos de escolas privadas no Rio de Janeiro recorreram preferencialmente ao recurso da demissão em massa e reagiram às lutas salariais dos professores de modo agressivo, como nos casos,

(...) da demissão de uma equipe do Colégio Zacarias, no período pós-greve de 1979; ou o impedimento real dos professores do Colégio Santo Inácio organizarem um conselho de representantes para discutir questões pedagógicas e elegerem um delegado sindical reconhecido pelo colégio; ou da demissão em conjunto de um numeroso grupo de professores do Colégio São Vicente (...) ou, como último exemplo da demissão dos professores de filosofia da PUC/RJ, por não estarem de pleno acordo com o pensamento da instituição, fato que foi tornado menor face à proibição de Frei Boff e demais seguidores da Teologia da Libertação ministrarem aulas em todas as universidades católicas na jurisdição de D. Eugênio Salles.²⁹⁰

Apesar das diversas formas de repressão, as lutas democráticas atravessaram às instituições do Estado e da sociedade civil em nível nacional. O argumento usado pelos governos militares, como garantia de legitimidade do poder, foi a eficiência técnica e econômica do *establishment*. Como os movimentos dos professores denunciaram sistematicamente o descaso com a educação pública, acabaram por contribuir decisivamente com as lutas sociais pelo fim a ditadura que estavam sendo travadas naquele

²⁸⁸ TEIXEIRA, Robespierre Martins. Escola privada: um espaço democrático? In.: CUNHA, Luís Antonio (coord.). *Escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo. Cortez, Autores Associados, 1989, p. 111.

²⁸⁹ Ibidem, p. 115.

²⁹⁰ Ibidem, p. 116.

momento. Neste sentido, os professores demonstraram a ineficiência dos governos militares para gerir uma atividade de serviço público fundamental.

Góes ressalta a importância da contribuição de determinados setores da Igreja Católica na luta contra a ditadura que, a partir da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e as Conferências Fundacionais do Conselho Episcopal Latino-Americano (Celam): Medellín (1968) e Puebla (1979) passaram a atuar decisivamente no Trabalho das Comissões de Direitos Humanos, nas denúncias contra a doutrina de segurança nacional. Neste sentido “o fortalecimento desse segmento social em processo de crescimento sócio-político-religioso propiciado pela Teologia da Libertação, vai impulsionar a principal experiência de educação popular dos anos 70; as Comunidades Eclesiais de Base (CEBS)”.²⁹¹

Em 1979, surgiram novas organizações de profissionais de ensino e pesquisas como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDEs), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), periódicos como a revista Educação e Sociedade, a Revista da ANDE, os Cadernos do CEDES e eventos como as Conferências Brasileiras de Educação (CBES) e as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Desde meados da década de 1970 crescia um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional. Os diagnósticos, as denúncias e propostas também foram veiculados pelos novos partidos de oposição, legalmente reconhecidos em 1979. Os educadores produziram um conjunto amplo de propostas, com o objetivo de constituir um sistema nacional de educação orgânico, baseado no dever do Estado com a universalização da educação pública e gratuita e a erradicação do analfabetismo.

No âmbito das escolas e da qualidade, os professores indicavam a necessidade de combater a evasão escolar, reduzir a distorção entre a idade e a série, a assistência estudantil com programas de merenda, transporte e material didático, a redução do número de alunos por turma e a adequação e aparelhamento das instalações escolares com

²⁹¹ GÓES, Moacyr de. Escola pública: história e católicos. CUNHA, Luís Antônio (coord.). *Escola particular e a democratização do ensino*, p. 37.

bibliotecas e laboratórios. Os professores também defendiam “alterações de conteúdos e concepções curriculares; a superação da formação profissional estreita e implementação da educação politécnica; a adequação regional do calendário escolar; a revisão de métodos e técnicas de ensino e dos critérios de avaliação do rendimento escolar; (...).”²⁹²

Os professores ressaltaram a necessidade de valorização e qualificação dos profissionais, professores, especialistas e demais funcionários das escolas através de um plano de carreira nacional, com piso salarial unificado. Em relação à formação profissional, indicaram a reestruturação da formação dos professores e especialistas e a preparação especial de docentes para a atuação nas séries iniciais, dinamizando o ensino primário.

Em relação à gestão das escolas, os professores reivindicavam a democratização dos órgãos públicos de administração do sistema educacional, a recomposição de esferas e a transparência das ações através da descentralização administrativa e pedagógica, a gestão participativa da educação, a eleição direta para dirigentes de instituições de ensino; a constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento nas políticas educativas, a supressão do Conselho Federal de Educação em razão do seu caráter privatista. Os professores também propuseram a criação dos colegiados escolares eleitos pela comunidade escolar para controlar possíveis arbitrariedades perpetradas pela administração.

Em relação ao tema do financiamento da educação, os professores acusavam que verbas públicas deveriam ser aplicadas somente nas escolas públicas, “tratando do imperativo da transparência do sistema de financiamento da educação pública e do aumento dos recursos para a área.”²⁹³

Com o objetivo de favorecer a democratização do ensino, os professores propuseram a “ampliação da escolaridade obrigatória, abrangendo creche, pré-escola, 1.º e 2.º graus, o que significava a obrigação do Estado na oferta educacional ampliava-se para o período de 0 a 17 anos”.²⁹⁴

Em 1980, a Sociedade Brasileira para progresso da Ciência (SBPC) abriu seu fórum com o tema: “Ciência e Educação para uma Sociedade Democrática”. Os movimentos de

²⁹² SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 41.

²⁹³ Ibidem.

²⁹⁴ Ibid.

estudantes e professores foram fundamentais para a mobilização democrática pela abertura, na mobilização pró-Anistia, em particular no movimento “Diretas Já!”.

Em novembro de 1980, enfrentando a primeira greve nacional dos professores das universidades federais, o Ministro da Educação Eduardo Portela intensificou as cobranças em relação à área econômica, quanto à liberação de verbas que pudessem permitir ao ministério negociar as condições salariais reivindicadas pelos professores, pois defendeu a posição de negociação de uma solução para a greve.

No dia 26 de novembro, em depoimento à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, ao se defender das críticas da oposição à situação educacional, afirmou que os problemas educacionais vinham de longo tempo e que estava no governo ciente de que sua posição não era a única, “mas confiante na sua importância, até mesmo quando exercia a crítica aos atos do próprio governo. Foi nessa ocasião que, diante do clima de iminente demissão, fez uma declaração que ganhou notoriedade, afirmando que ‘estava’ ministro, não ‘era’ ministro’”.²⁹⁵

No dia seguinte, Portela foi substituído no MEC pelo general Rubem Ludwig. Após a queda, o ex-ministro declarou para a imprensa a razão que o levou a sair do governo. A sua proposta de uma visão social conflitou com as diretrizes de um governo dominado pela lógica econômica, o intelectual estava “referindo-se diretamente a seus atritos com o ministro Antônio Delfim Neto, ministro-chefe da Secretaria de Planejamento, que recusara a ceder verbas que pudessem atender minimamente às reivindicações da comunidade universitária”.²⁹⁶

A partir de maio de 1984, servidores técnico-administrativos e docentes das universidades federais autárquicas e das fundações entraram em greve. Os grevistas reivindicaram a isonomia salarial, que era inexistente entre as universidades, com relação ao exercício das mesmas funções e carga horária. “Em 6 de julho o presidente Figueiredo deu o prazo de 48 horas para que se chegasse a uma solução do impasse, sem que surtisse qualquer efeito o ultimato do general. Os grevistas mantiveram o movimento desgastando a administração de Esther à frente do MEC”.²⁹⁷

²⁹⁵ BELOCH, Israel e ABREU, Alzira Alves de (coord.) *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro* (1930-1964). Rio de Janeiro, Forense/FGV/CPDOC, 2001, p. 4742.

²⁹⁶ Ibidem

²⁹⁷ Idem, pp. 2154-2155.

As lutas de classe perpassaram a categoria dos professores em toda a sua extensão. Estratos da categoria ligados aos interesses capitalistas apoiaram e participaram da condução política ditatorial no âmbito da educação. Estes elementos, com formação no magistério, participaram da ditadura como formuladores da política educacional, informantes dos órgãos de inteligência ou mesmo agentes da repressão. Muitos destes elementos atuaram como burocratas a serviço dos governos militares na administração escolar, e outros optaram por fazer da educação um grande negócio, tornando-se empresários do ensino.

A grande maioria dos professores sofreu o peso da política educacional autoritária e as suas conseqüências. Entretanto, diante dos sinais de falência da política econômica e social da ditadura, os professores ocuparam uma posição de vanguarda na retomada das lutas contra os governos militares nos anos de 1970. Eles reorganizaram suas associações e retomaram as direções das mãos dos elementos tutelados pela ditadura. Assim, os docentes encaminharam movimentos reivindicatórios que serviram de exemplo para o conjunto das classes trabalhadoras a seguirem combatendo a ditadura até seu fim.

Capítulo 7

Os antecedentes da legislação

7.1. O Plano Trienal de Educação

O longo debate sobre democratização do ensino, que precedeu a Lei n.º 4024/1961, mobilizou amplos setores da sociedade em defesa da escola pública. Entretanto, o texto final consagrou o predomínio da educação privada, materializado no financiamento público à educação particular, fruto de um considerável esforço das classes dominantes em reproduzir seus intelectuais a partir de uma escola duplamente financiada, numa situação de restrição das possibilidades de desenvolvimento de uma educação pública e democrática.

O Plano Trienal, que esteve em vigor entre 1963 e 1965, partiu de um diagnóstico amplo, detalhado e integrado a respeito das condições responsáveis pelo desequilíbrio e estrangulamento da economia nacional. Além disso, bem como procurou apontar novas perspectivas de superação para os problemas econômicos. O Plano Trienal contou, para a sua execução, com um clima politicamente favorável proporcionado pela Carta de Punta del Este de 1961, cujos objetivos seriam apoio e incentivos norte-americanos para os programas de desenvolvimento econômico na América Latina, segundo as reformas de base que precisariam ocorrer em nível internacional e frente à temerosa crise de liderança desencadeada pela Revolução Cubana.

No tocante à educação, a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1962 foi respaldada pela Carta de Punta del Este, que declarava a necessidade de aplicação de medidas integradoras que garantissem a soberania coletiva dos Estados Americanos, salvaguardando a soberania do próprio sistema capitalista, ao preconizar portanto “medidas de integração nacional”, centralizando as decisões relativas à educação em geral, orientando e avaliando as atribuições dos Conselhos Estaduais de Educação. Obteve respaldo também na Recomendação n.º 54 do Bureau Internacional de Educação (Unesco-Genebra), que propunha medidas para o planejamento da educação em 1962.

A interdependência crescente dos diversos problemas de ordem educativa tornava cada vez mais necessária uma planificação globalizada da educação, comumente chamada “planejamento integral da educação”. Convinha que cada Ministério da Instrução Pública dispusesse de um órgão principal responsável pela planificação educacional, ligado a outros departamentos ministeriais, notadamente àqueles que se ocuparam de assuntos relativos à educação.²⁹⁸

Ao identificar os problemas da região, a Carta de Punta Del Este enfatizou que o valor da educação estava relacionado à formação de mão-de-obra profissional e técnica e a participação do indivíduo como produtor e consumidor. Assim, o documento apontou a necessidade de organização eficiente de todos os recursos nacionais com o objetivo de ampliação da capacidade produtiva para desenvolvimento.

Atendendo portanto às exigências da Carta, o CFE aprovou o Plano Nacional de Educação, que previu a expansão das matrículas até que fosse incluída pelo menos a metade do contingente que concluísse o curso colegial e buscava a eliminação do analfabetismo: “(...) escolarização de 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos, no primário, e nas duas primeiras séries ginasiais, e de 50% da população de 13 a 15 anos, nas duas últimas séries do ginásio, bem como 30% de escolarização para a faixa *etária* de 15 a 18 anos, nas séries colegiais.”²⁹⁹

No entanto, o alcance do Plano Nacional de Educação chegou apenas à meta referente ao nível superior, em detrimento da expansão dos outros níveis de ensino. O Plano Nacional de Alfabetização, criado ainda no governo do Presidente João Goulart, foi extinto após o golpe militar de 1964 e substituído pelo MOBRAL.

7.2 Os Acordos MEC-USAID

Os debates que precederam os acordos foram sigilosos, as reuniões ocorreram fora dos prédios públicos, entre os procedimentos secretos. As decisões sobre o ensino do País

²⁹⁸ INEP. Conferências Internacionais de Instrução Pública. Item 5, recomendação 54. 1965, apud.

FAZENDA, Ivani Catarina. *A educação no Brasil; Anos 60*. São Paulo, Loyola. 1985, op. cit., p. 51

²⁹⁹ Ibidem.

se deslocaram do MEC, no Palácio da Educação, para a sede das comissões americano-brasileiras, cujos endereços não eram acessíveis. Segundo Márcio Moreira Alves, foram montados escritórios na zona sul da cidade do Rio de Janeiro que serviam para as reuniões, houve um local onde se reuniam especialistas dedicados ao ensino superior e outro, em Copacabana, para o ensino médio, sem levar em conta a sede onde funcionava a Secretaria do Fórum dos Reitores, na Lagoa.

A tentativa de sonegação feita por Suplicy de Lacerda, Raimundo Moniz de Aragão e Tarso Dutra prorrogou a entrega das informações que deviam ao Congresso Nacional. Tarso Dutra só prestou informações depois que o deputado Márcio Moreira Alves iniciou contra ele um processo de crime de responsabilidade.

Em 1964, foi fechado o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency International for Development* (USAID) para o Aperfeiçoamento do Ensino Primário, que estipulava a contratação de seis assessores americanos por dois anos.

Neste convênio de cooperação técnica, com a USAID de cooperação técnica, os ideólogos propuseram a junção do primário e do ginásio. Foi firmado um acordo de cooperação técnica para planejamento da Educação Primária, onde “o USAID concordava em fornecer a quantia não superior a 375000 dólares para financiar o custo do contrato por dois anos, de um grupo de seis especialistas norte-americanos em educação, que auxiliariam o MEC em seu programa de aperfeiçoamento do ensino primário no Brasil”.³⁰⁰

O primeiro acordo sobre ensino médio foi assinado, o convênio entre o MEC, através da DES, o CONTAP e a USAID/BRASIL. Este acordo foi assinado em 31 de março de 1965 pelo Ministro Moniz de Aragão; Abgar Renault, presidente do Conselho Federal de Educação; Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário, Farias Góes, representante do Governo.

O acordo teve como finalidade assistir os Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino que prestassem serviços consultivos em caráter permanente. Este acordo previu assessoria técnica americana para o planejamento do ensino e treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos.

³⁰⁰ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano* [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979, p. 161.

Através do convênio, o Ministério teve que se comprometer com os gastos e as despesas de custeio, enquanto a USAID se comprometeu em fornecer os técnicos das universidades americanas necessários para os programas. Segundo o acordo, ao ministério da educação coube a tarefa de:

- 1) Designar pelo menos quatro educadores brasileiros para trabalharem com os consultores norte-americanos na prestação de serviços de assessoramento aos Estados, custear tôdas as viagens dentro do território brasileiro e demais despesas relativas aos serviços dos referidos educadores; 2) Cooperar com os consultores norte-americanos na formulação e execução de um plano detalhado com vistas à prestação de serviços consultivos ao ensino secundário nos Estados, da forma mais eficiente possível; 3) Proporcionar aos consultores norte-americanos instalações de escritórios, serviços complementares de secretaria e outras formas de assistência que se fizerem necessárias; 4) Assegurar a manutenção dos salários de bolsistas selecionados de comum acôrdo, que venham a ser enviados aos Estados Unidos ou a outros países, que não o Brasil, para receber treinamento.³⁰¹

O objetivo deste convênio é nítido. Trata-se de, em primeiro lugar, criar um núcleo de dirigentes treinados nos Estados Unidos, para pôr em prática em todos os Estados brasileiros a partir dos mais influentes, as diretrizes de planejamento norte-americano para o ensino secundário no Brasil. Esta política teve como objetivo reproduzir os quadros dirigentes na educação através da doutrinação de inspiração norte-americana ao mesmo tempo em que se pretendeu adaptar o ensino médio à proposta de ensino superior defendida pelo capital monopolista.

Como analisou Márcio Moreira Alves, os cargos técnicos do Ministério da Educação atravessaram 30 anos quase inalterados.

Daí ser ótimo investimento doutrinar professores destinados a substituir os velhos mandarins de hoje. (...), como todos estão de acôrdo quanto à ineficiência do atual ensino secundário (...), que é um fator de retardamento do desenvolvimento nacional, trata-se de planejá-lo de tal forma que se adaptando melhor às necessidades de modernização da economia brasileira, não entre em conflito com sistema de dominação imaginado para as universidades.³⁰²

Antecedendo às reformas no ensino superior, o Ministério da Educação se apressou em fechar acordos com instituições do governo norte-americano, como o acordo

³⁰¹ ALVES, Márcio Moreira. *O be-a-bá da USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968, p. 62.

³⁰² *Ibidem*, p. 64.

MEC/Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso - CONTAP/USAID para o ensino médio. Este acordo previa assessoria técnica americana para o planejamento do ensino e treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos. Em 1965, o governo também fechou o acordo MEC/USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário. No dia 29 de dezembro de 1965 foi adicionada a quantia de mais 225.000 dólares ao contrato original, para fazer face aos custos de serviços de mais especialistas norte-americanos em educação.

O acordo sobre “Assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio no Brasil” foi assinado em 24 de junho de 1966. Participaram da assinatura deste acordo Raymundo Moniz de Aragão (Diretoria do Ensino Superior), Gildásio Amado (Diretoria do Ensino Secundário), Faria Góes (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança Para o Progresso e Representante do Governo Brasileiro Para Cooperação Técnica) e Harlan Harrison (Deputy Assistant Director for Technical Cooperation da USAID/BRASIL). Neste convênio a USAID se dispôs a treinar nos Estados Unidos os dois primeiros brasileiros que com ela própria colaborariam em nome do governo brasileiro.

O primeiro acordo, relativo ao ensino superior, foi assinado a 30 de junho de 1966 por Raymundo Moniz de Aragão (Ministério da Educação e Cultura), Faria Góes (Representante do Governo Brasileiro para Cooperação Técnica), Harlan Harrison (Deputy Assistant Director for Technical Cooperation USAID/ BRAZIL), sobre a “Assessoria Para Modernização da Administração Universitária” e teve como objetivo estimular e prestar assistência a um máximo de 18 universidades brasileiras, públicas e particulares, nos seus esforços para executar e institucionalizar reformas administrativas que resultariam em redução de gastos operacionais.

Às instituições do Brasil coube a parte mais pesada do custeio das iniciativas do acordo como salários de pessoal, pagamento de bolsistas e a estrutura logística, enquanto a USAID participou apenas com a parte de fornecimento de técnicos e especialistas para atuar no planejamento. Pôde-se observar, na parte que tratou das atribuições do Ministério, a quantidade de responsabilidades dada ao governo brasileiro:

1. Coordenar a participação no Projeto de aproximadamente 18 universidades brasileiras, federais, estaduais ou particulares a serem selecionadas conjuntamente pelo Ministério e pela USAID.

2. Providenciar o pessoal, cobrir despesas de viagem e serviços administrativos (tais como intérpretes, secretárias, etc.), necessários ao planejamento, coordenação e realização da série de seminários destinados a apresentar novas técnicas de administração a líderes de universidades brasileiras selecionadas. Prevê-se a realização de cinco seminários durante o período do convênio, em diferentes cidades do Brasil.

3. Providenciar o custeio das despesas de transporte, diárias e outras relativas aos serviços dos consultores da USAID, dentro do Projeto, quando de suas viagens pelo Brasil para fins de consultoria a instituições determinadas. Prevê-se que cada universidade custeará, na medida do possível, as despesas com os consultores da USAID que lhes estiverem prestando serviços de consultoria. Estas despesas incluirão transporte, diárias, serviços auxiliares (tais como intérpretes, secretárias e outras) e serão acordadas através de arranjos prévios entre a Universidade, a Diretoria e a USAID. A Diretoria assumirá plena responsabilidade pela coordenação desses arranjos bem como suplementará os recursos das universidades, desde que julgado necessário e conveniente.

4. Providenciar para que os salários do pessoal brasileiro de administração universitária, que for selecionado para treinamento de curta duração nos Estados Unidos ou em outros países, totalizando um máximo de 40 pessoas, sejam mantidos por suas respectivas instituições durante o período do seu treinamento no estrangeiro. A Diretoria, em casos especiais, poderá suplementar recursos da universidade para este fim, desde que possível e julgado necessário, e também de acordo com arranjos prévios entre a universidade em questão e a Diretoria.³⁰³

Entretanto à USAID coube apenas a parte de fornecer, através de contrato, os consultores em regime de curta duração, necessários para proporcionar assistência técnica a universidades determinadas, conduzir seminários e custear sob a fórmula “dependendo da disponibilidade de recursos”, o treinamento nos Estados Unidos e/ou outros países de um máximo de 40 bolsistas ocupantes de posições chave na administração.

Embora este acordo devesse terminar ao fim de dezoito meses de trabalho, entre julho de 1966 e setembro de 1968, seus efeitos deveriam continuar além. Até 1970 o acordo atingiria, pelo menos, a 25% das universidades brasileiras. Como consequência deste convênio entre o MEC e a USAID para o ensino superior, foi criada a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES). Esta equipe foi composta por brasileiros e

³⁰³ Ibidem, pp: 37-38.

americanos, após um ano e meio finalizou seus trabalhos encaminhando seu relatório em 29 de agosto de 1968.

No dia 30 de dezembro de 1966, foi assinado um novo termo aditivo a esse mesmo projeto, já envolvendo diretamente o MEC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP) e a USAID.

O objetivo do presente termo aditivo era o de ampliar e esclarecer as cláusulas sobre “objetivos e responsabilidades” dos dois convênios anteriores mencionados e obter recursos do CONTAP para certos custos em cruzeiros relacionados com o trabalho dos técnicos brasileiros que auxiliassem os norte-americanos na execução do projeto, e mais especificamente:

- a) contribuir em base nacional e estadual para a qualidade e eficácia da educação primária, elaborar e executar um plano específico para aumentar e aperfeiçoar o fluxo dos alunos pelo sistema escolar; b) elaborar planos e ações específicas para o melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior; c) melhorar os serviços nacionais e regionais, desde os conselhos Estaduais, Secretarias Estaduais de Educação, no desenvolvimento e execução de programas eficazes de educação primária; d) treinar uma equipe de pelo menos, seis técnicos brasileiros em planejamento, (...).³⁰⁴

A University of Wisconsin-Milwaukee foi escolhida para proceder ao treinamento dos técnicos brasileiros. A fórmula aplicada pelos administradores da educação formada pela a mentalidade da USAID era idêntica à fórmula utilizada como alternativa naquele país para solucionar os problemas de pressão social das chamadas minorias. Através dos acordos, buscou-se universalizar as reformas de exceção utilizadas nos EUA para manter a sua estrutura de classes reconhecendo as desigualdades e procurando dissimulá-las através de uma política educacional hegemônica. O treinamento tomou como parâmetro as comunidades de baixa renda. A expansão do ensino secundário foi idealizada para conservar a estrutura desigual sob a fachada de democracia e igualdades de oportunidades.

A proposta explícita no projeto II propôs a aculturação dos educadores brasileiros pela cultura norte-americana e a adoção do seu modo de vida:

³⁰⁴ ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*, p. 162.

Todo o esforço já feito para identificar as oportunidades para que os educadores brasileiros observassem e participassem de uma ampla variedade de situações de “maneira de viver” do povo americano para facilitar a compreensão da teoria e prática da educação nos EUA, numa perspectiva cultural, motivar os participantes para se aculturarem o máximo possível, durante a permanência nos EUA, (...) espera-se que, assim, eles estejam melhor qualificados para adaptarem suas experiências educacionais (adquiridas nos EUA) ao contexto cultural contemporâneo de seu ambiente de trabalho no Brasil.³⁰⁵

O objetivo desses programas de ajuda desenvolvidos nos EUA era familiarizar os dirigentes da educação brasileira com os valores da educação norte-americana. Os ideólogos americanos esperavam que, assim, eles estivessem qualificados para adaptar as experiências educacionais, adquiridas nos EUA, ao contexto cultural contemporâneo de seu ambiente de trabalho.

O termo aditivo assinado em 30 de dezembro propôs mudanças radicais no ensino primário, se referindo ao entrosamento da educação primária com a secundária, e à formação ou reciclagem de quadros técnicos internalizados de valores pedagógicos capazes de colocar em prática a proposta norte-americana.

Além disso, o acordo proporcionou a ida aos EUA de vários técnicos brasileiros em educação primária para treinamento e observação de modelos de ensino primário desenvolvidos naquele país. Ainda durante o governo Castelo Branco, foram firmados acordos em diversas áreas no âmbito do ensino e treinamento, entre o Ministério da Educação e a USAID, animados pela Aliança para o Progresso. Todos os níveis do ensino foram atingidos por estes acordos, como se pode observar no conjunto de atos no ano de 1967 e nos anos seguintes.

Em relação ao treinamento de professores, foi assinado no dia 30 de dezembro de 1966, o convênio para a criação de um centro de treinamento educacional. As partes deste Convênio foram a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Estado de Pernambuco (ESTADO), Secretaria de Estado de Negócios de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco (SEMEG), a Agência Para o Desenvolvimento Internacional (USAID/BRASIL) e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança Para o Progresso (CONTAP).

³⁰⁵ Ibidem, p. 164.

Em 9 de maio de 1967 foi assinado por Tarso Dutra, Ministro da Educação e Cultura; Faria Góes, representante do Governo brasileiro para Cooperação Técnica; A. Almeida Jr., Conselho Federal de Educação; William Ellis, USAID/BRASIL, um convênio “De Assessoria Ao Planejamento Do Ensino Superior” firmado entre o Ministério da Educação e Cultura, e a Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional (a USAID/BRASIL).

A origem do Convênio estava na política desenvolvida pela Aliança Para o Progresso para o Brasil. O MEC pretendeu aproveitar a experiência dos outros países para realizar planejamento do sistema do ensino superior, bem como aumentar a eficiência dos seus métodos de trabalho e de seus diversos programas. Assim, o ministério resolveu obter, por intermédio da USAID/BRASIL, assessoria de instituição educacional para atingir os objetivos dessa iniciativa a preparação a execução, por parte das autoridades brasileiras, de programas com o objetivo de atender às crescentes necessidades do setor.

Nesta conjuntura foi fechado o acordo entre o Ministério da Agricultura e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso, CONTAP e a *United States Agency International for Development*, com o objetivo de organizar o treinamento de técnicos rurais. Neste ano, também foram assinados os acordos MEC/ CONTAP/ USAID de assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de ensino médio no Brasil, o acordo MEC/ USAID de assessoria para modernização administrativa universitária e o acordo MEC/ INEP/ CONTAP/ USAID sob a forma de termo aditivo aos acordos anteriores para aperfeiçoamento do ensino primário.

O acordo MEC/ SUDENE/ CONTAP/ USAID para criação de um Centro de Treinamento Educacional em Pernambuco foi um exemplo da amplitude da ação dos acordos, num contexto onde o ensino universitário federal estava sendo reorganizado no nordeste, o que pode ser indicado pela fundação da Universidade do Maranhão e da Universidade Regional do Nordeste, em Campina Grande, na Paraíba.

Apesar da onda de violência política e repressão sobre as suas entidades, os estudantes realizaram no fim do ano de 1967 uma jornada de manifestações contra os acordos MEC/USAID e contra a política educacional, nas principais capitais do país, que prosseguiu durante todo o ano seguinte.

Durante o Governo Costa e Silva foi assinado em 1967 o acordo entre o MEC, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), a CONTAP e a USAID para cooperação nas publicações técnicas, científicas e educacionais, permitindo a importação dos métodos e bibliografia norte-americana. Neste ano, também foram fechados os acordos entre MEC e a USAID para reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, e o acordo entre o MEC, CONTAP e a USAID de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais.

Em 17 de janeiro de 1968, foi assinado pelos Srs. Tarso Dutra, Gildásio Amado e Farias Góes novo convênio para “Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos”. As partes contratantes deste convênio foram: o Ministério da Educação e Cultura do Brasil, através da Diretoria do Ensino Secundário (DES), a Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional (USAID/BRASIL), o Escritório Brasileiro Para Cooperação Técnica e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança Para o Progresso (CONTAP).

O Convênio reconheceu que após a assinatura, do Convênio inicial para assistência técnica relativa ao planejamento do ensino médio, ocorrida em 31 de março de 1965, tornou-se efetivo um contrato da USAID com a San Diego State College Foundation, a fim de assegurar os serviços de quatro peritos em regime de tempo integral e de outros, na medida do necessário, por curto prazo, que deveriam constituir, juntamente com quatro especialistas brasileiros, um núcleo para aconselhamento e assistência técnica aos serviços. O grupo de oito pessoas assim formado foi denominado Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). Como se verifica, o sistema funcionou como uma espiral, cada acordo levava a um novo acordo e à transferência de mais encargos à USAID.

O ano de 1968 foi significativo para as mudanças que estavam em curso.

Neste ano foi assinado o último acordo entre o MEC e a USAID, que dispunha providências para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino médio. Neste ano, o deputado Márcio Moreira Alves publicou "O Beabá do MEC/USAID", tornando públicos os termos dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e USAID. A questão educacional foi um elemento fundamental no

cálculo político dos militares, no que tange a questão do enfrentamento da oposição ao regime.

No dia 30 de agosto de 1968, a Universidade Federal de Minas Gerais foi fechada e a Universidade de Brasília foi invadida pela Polícia Militar, que espancou diversos estudantes. No dia 2 de setembro, em protesto contra a invasão da UnB, Marcio Moreira Alves pronunciou um discurso na Câmara no qual defendeu o boicote ao militarismo na comemoração da Independência do Brasil. O pronunciamento foi considerado ofensivo pelos ministros militares e o procurador-geral da República Décio Meireles Miranda, com base no parecer do ministro da Justiça Luis Antônio da Gama e Silva deu entrada junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), no dia 12 de outubro, no pedido de cassação do mandato do deputado.

No dia quatro de novembro, o Superior Tribunal Federal enviou à Câmara pedido de licença para processar o deputado e o pedido foi encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça. No dia 18 de novembro, Márcio Moreira Alves apresentou a sua defesa. No dia 11 de dezembro, esta comissão concedeu, com uma diferença de oito votos, licença para processar Marcio Moreira Alves, o que deu motivo para que todos os representantes do MDB na comissão se demitissem.

No dia seguinte, contando com o apoio da ARENA, o pedido foi recusado pelo plenário da Câmara, por uma diferença de 75 votos (216 votos contra e 141 a favor). O Congresso se recusou a conceder a licença para processar o deputado. Em represália, no dia 13 de dezembro, o general Costa e Silva editou o AI-5 relacionando o ato ao discurso do deputado.

Entretanto, parece que o discurso foi apenas um pretexto utilizado pela ditadura para o fechamento do regime, uma vez que a proposta de maximizar o potencial repressivo do Estado, na luta contra a oposição, já era acalentada por setores militares mais extremados. O movimento estudantil se colocou na vanguarda das lutas democráticas e as questões ligadas à educação passaram à ordem do dia.

Certamente a publicação das denúncias contra os MEC-USAID, que a ditadura procurou guardar sob segredo de Estado, e a luta das oposições contra os militares foram as razões para as manobras que visavam silenciar definitivamente o protesto dos estudantes e o clamor das classes trabalhadoras pelo fim da ditadura militar no Brasil.

7.3. O tecnicismo

Uma dos expoentes do pensamento tecnicista na educação foi Valnir Chagas. Contudo Chagas anunciou que pretendia ser a continuação do movimento renovador. Em sua opinião, as reformas anteriores prepararam o terreno para as reformas da ditadura. O autor fez esta descrição na segunda parte do seu livro *Educação Brasileira: o ensino de 1.º e 2.º graus*. Na avaliação do educador Demerval Saviani

(...), o procedimento de Valnir Chagas assemelha-se ao adotado por Fernando de Azevedo em *A cultura brasileira*. Se em Azevedo a história anterior é apagada para fazer sobressair o movimento renovador (...), em Valnir Chagas a história anterior tem como desaguadouro natural a reforma por ele concebida, formulada e consagrada na legislação.³⁰⁶

Chagas avaliou no segundo capítulo que o golpe militar e a ditadura estavam relacionados a necessidades do contexto socioeconômico, pois se até 1961 o crescimento econômico mostrava-se satisfatório, o déficit crônico no setor externo e a inflação afetaram o país gerando instabilidade social e política: “ao seu influxo, a economia entrou em rápido declínio por volta de 1962 e, em 1963, chegou a verdadeiro colapso que exigiu a terapêutica de choque de 1964.”³⁰⁷

Neste mesmo capítulo, enumerou os feitos governamentais em prol do desenvolvimento econômico e social do país. Considerou positivamente a Constituição de 1967 no que se refere à educação, pois avaliou um avanço significativo a elevação do ensino obrigatório para a faixa dos 7 aos 14 anos, “procurando justificar a eliminação da vinculação de recursos para a educação, que fora iniciada com a Constituição de 1934, alegando que se tratou de medida geral de disciplina financeira não restrita à educação.”³⁰⁸

No seu livro Valnir Chagas manteve um distanciamento do contexto social e político do país, contudo demonstrou uma avaliação otimista em relação à ditadura e uma crença que situava a reforma como o ponto mais alto atingido, impulsionada pelas conquistas da nação e pelos feitos governamentais.

³⁰⁶ SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*, São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 375.

³⁰⁷ CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1.º e 2.º graus – antes, agora e depois?* 2.ª ed., São Paulo: Saraiva, 1980, p. 41, apud. SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*, p. 375.

³⁰⁸ *Ibidem* p. 376.

Valnir Chagas cumpriu sob medida o papel de ideólogo educacional do regime militar. Pelas tarefas que desempenhou; por ser membro do CFE encarregado de traduzir, em termos normativos, as expectativas e os desígnios dos governantes; por ser o homem de confiança do ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho; pelo afinho com que fundamentou e justificou as medidas relativas à política educacional implementada pelo regime militar, Valnir exerceu em plenitude a função intelectual de expressar em termos universais, numa linguagem asséptica, objetiva e neutra, a visão, para fins pedagógicos, do grupo que ascendeu ao poder com o golpe militar de 1964.³⁰⁹

Em depoimento, Magda Soares, que integrou o GT da Lei n.5692/1971, fez uma autocrítica demonstrando o tipo de vinculação estabelecida entre educação e desenvolvimento que fundamentava as concepções de alguns educadores que aderiram ao tecnicismo:

Vejo-me (não, vejo-a, a outra que fui) aderir a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes de múltipla escolha, instrução programada e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista); vejo-me (vejo-a) lutando por maior “eficiência” e maior “produtividade do ensino e do sistema educacional. (...) “educação, ensino, escola passam a ser concebidos como investimento. As palavras de ordem, nessa época, lembro-me bem, eram eficiência e eficácia (e havia a grande preocupação de distinguir uma de outra!) produtividade, racionalização, operacionalização, plena utilização de recursos.”³¹⁰

A pedagogia tecnicista propôs uma reordenação do processo educativo de modo objetivo e operacional. Assim como ocorreu no trabalho fabril, os técnicos em educação pretenderam uma “objetivação” do trabalho pedagógico. Esta pedagogia procurou planejar a educação através de uma organização contrária às interferências subjetivas, se possível através da mecanização do processo educacional, “daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro ensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicas dos mais diferentes matizes.”³¹¹

³⁰⁹ Ibid, p. 377.

³¹⁰ SOARES, Magda. *Metamemória, memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991, pp. 80-82, apud. SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*, p. 378.

³¹¹ SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*, p. 380.

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios. O professor e o aluno eram apenas executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficavam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros e imparciais, “a organização do processo [converteu-se] na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.”³¹²

Na concepção tecnicista cabe ao processo pedagógico conformar os agentes, estabelecer previamente a atividades desenvolvidas por professores e alunos, a base de sustentação teórica desta pedagogia “desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista.”³¹³

A adoção desta proposta levou à reorganização das escolas e favoreceu um processo crescente de burocratização, que ocorreu através de instruções minuciosas para os vários procedimentos. O controle era estabelecido pelo preenchimento de um conjunto de formulários. Estes procedimentos simbolizavam a subordinação crescente do trabalho docente às formas de controle e apropriação.

O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.

³¹⁴

A concepção tecnicista desempenhou papel fundamental na política educacional dos governos militares, em especial na legislação de educação, que foi expressa na Reforma Universitária, na Lei n.º 5692/1971 acerca do ensino de 1.º e 2.º graus, nas leis complementares e nos pareceres do Conselho Federal de Educação, que serviam de base para a regulamentação feita pelos Conselhos Estaduais.

³¹² Ibidem.

³¹³ Ibidem, p. 381.

³¹⁴ Ibidem.

7.4. A Educação na Constituição de 1967.

O projeto do Executivo, preparado por Medeiros Silva, abandonou os princípios educacionais presentes na Constituição de 1946 e os princípios já consagrados no direito constitucional brasileiro, como a gratuidade do ensino e a vinculação de recursos. A gratuidade foi substituída, no grau médio e superior, pela concessão de bolsas aos estudantes, exigindo-se o efetivo aproveitamento e reembolso, no caso do ensino superior.

O projeto suscitou críticas de educadores. A Associação Brasileira dos Educadores (ABE) encaminhou aos Ministros da Educação e Justiça e a alguns parlamentares um documento acompanhado de propostas de emendas.

A ABE, que desde a Constituição de 1934 se tem permitido acompanhar a elaboração da Magna Carta, em matéria de educação, lamenta que as principais conquistas consagradas nas Constituições de 1934 e 1946 tenham sido postergadas do projeto divulgado na imprensa e reivindica a inclusão, pelo menos, dos preceitos relativos a estes pontos: a) direito à educação; b) obrigação do poder público em matéria de ensino, regulado por planos periódicos.³¹⁵

A questão da vinculação da receita aos investimentos em educação foi um tema de intensos debates. O anteprojeto da Comissão de Juristas retomou o dispositivo da Constituição de 1946 que estabeleceu a vinculação da receita com a aplicação de no mínimo 10% do orçamento da União e dos Estados e Municípios e, com exceção do percentual dos municípios, que passou para o mínimo de 20%. Essa obrigatoriedade constitucional só foi alterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Lei n.º 4024/1961) que ampliou o percentual mínimo da União de 10% para 12%.

Em plenário a questão foi debatida tendo como referência a teoria do capital humano. O deputado Carlos Werneck (ARENA) criticou a omissão no projeto do executivo de uma percentagem mínima do orçamento da União destinada à educação, tal omissão se constituiu uma falta grave e um retrocesso:

Sem educação do nosso povo, sem aperfeiçoamento da nossa cultura, sem o preparo das gerações novas, não podemos sonhar e pensar em desenvolvimento do País (...) o que os países desenvolvidos nos demonstraram é que recursos

³¹⁵ Arquivos da Associação Brasileira de Educação, pasta 20. Correspondência expedida – CE 20 – 1965-1966, apud FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 218.

investidos em educação constituem a melhor forma de se conseguir não apenas o desenvolvimento, mas até o progresso material e econômico de qualquer país.³¹⁶

Os Anais da Constituição de 1967 foram publicados pelo Senado Federal entre 1967 e 1970 em 6 volumes, assim organizados: 1.º volume, Antecedentes, através do noticiário da imprensa, 2.º volume, projeto de Constituição. Tramitação no Congresso 3.º volume, Discursos pronunciados em sessão, 4.º volume, Tramitação no Congresso, 5.º volume, Comissão mista para estudo do projeto de Constituição. Atas das reuniões. Pareceres do Relator-geral e dos sub-reletores; 6.º volume, Emendas apresentadas ao projeto de Constituição – Tramitação (tomo I e II). Senado Federal. Diretoria de Informação Legislativa.

Diante da questão da vinculação das verbas para a educação aos orçamentos da União, Estados e Municípios, o deputado Franco Montoro (MDB) se pronunciou defendendo a concepção baseada no entendimento de que educação era um investimento necessário ao desenvolvimento. Por esta razão o deputado apoiou a vinculação das receitas aos investimentos em educação.

O nosso desenvolvimento depende, em primeiro lugar, da existência de uma cultura, da competência de uma tecnologia brasileira capaz de explorar e aproveitar os nossos recursos (...) uns consideram a educação um bem de consumo, outros consideram a educação um verdadeiro investimento. Aqueles que mantêm, ainda, uma mentalidade superada e consideram educação um bem de consumo, acham que é preciso gastar o menos possível, e todas as normas são no sentido de redução dos gastos em relação à educação, como bem de consumo. Mas hoje não há um grande educador, um sociólogo ou um político de visão que aceite esta concepção. A educação é o primeiro dos investimentos e é preciso não reduzir, mas ampliar ao máximo as despesas com a educação. A Constituição deve fazer como faz a Constituição vigente..³¹⁷

Entretanto na Câmara predominou a posição do Ministério do Planejamento, como acusou Martins Rodrigues em aparte a Mário Covas (MDB):

O projeto de Constituição se preocupou muito com os aspectos tecnocratas da administração e pôs de lado os aspectos sociais, os aspectos democráticos, os pontos de vistas mais amplos (...) A tônica do projeto é observar isto; ampliar

³¹⁶ BRASIL. Anais da Constituição de 1967 (I ao VI volume) Brasília, 1967/1970. Anais, 2 vol., p. 51-53. Apud FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*, p. 219-220.

³¹⁷ Ibidem, volume 2, p. 202, apud. FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*, p. 220.

desmesuradamente a competência do poder executivo, suas atribuições e prerrogativas, e cercear sempre, até a anulação, a capacidade de iniciativa do Poder Legislativo (...) De modo que os problemas de educação, os problemas de ordem social, todos aqueles outros que não estivessem contidos neste ângulo; e o essencial fosse estabelecer disposições de caráter orçamentário para limitar a competência do poder legislativo.³¹⁸

Em outubro de 1967, o Conselho Federal de Educação, através de indicação do conselheiro Carlos Pasquale, solicitou à Comissão de Legislação e Normas que se pronunciasse sobre a possibilidade de enquadrar a Lei de Diretrizes e Bases na categoria de lei complementar, que significaria a permanência da vinculação dos fundos nacionais de ensino. A Comissão de Legislação e Normas sugeriu que fosse solicitado, através do Ministro da Educação, o parecer do Consultor Geral da República, que por sua vez considerou que a Constituição de 1967 extinguiu os fundos nacionais.

O projeto encaminhado pelo executivo suprimiu o direito à gratuidade, introduzindo o sistema de bolsas para os candidatos que provassem insuficiência de recursos. No entanto, Emenda 862 retomou a tradição de gratuidade no ensino, defendida pelo deputado Getúlio Moura (MDB) com argumentos em favor da igualdade de oportunidades e neutralidade política na educação:

Não sabemos como possa a lei, na realidade, assegurar a igualdade de oportunidades para todos, quando não estabelece a gratuidade do ensino, pelo menos nos educandários sob sua responsabilidade. (...) Para tanto farei um apelo para que todos nós das duas correntes em que se divide o Parlamento Nacional, votemos medidas tendentes a assegurar esta gratuidade, indispensável ao progresso intelectual da adolescência e da juventude brasileira.³¹⁹

O deputado Oscar Cardoso (ARENA) assinalou que o ministro da Educação propôs através da Emenda 862, a concessão de bolsas de estudos aos estudantes carentes de recursos como um mecanismo paralelo e simultâneo ao ensino médio e superior gratuito mantido pelo Estado, assim, a generalização da gratuidade do ensino devia ser admitida “depois de plenamente atendida a educação de grau primário ou quando e onde se impuser estimular uma determinada formação profissional, tendo em vista necessidades nacionais ou regionais”.³²⁰

³¹⁸ Ibidem, p. 221.

³¹⁹ Ibidem, p. 224

³²⁰ Ibid., p. 225.

Ewaldo Pinto (MDB) se opôs a estas medidas por considerar que a solução era ineficiente. “(...) o de que se necessita é do aumento das oportunidades de educação através da ampliação da rede de escolas oficiais de grau médio e superior, com ensino inteiramente gratuito, e não adstrito à bolsas de estudo.”³²¹

Outros representavam a ampliação do mecanismo de bolsas, como o senador Eduardo Levi (MDB) que propôs a ampliação deste regime também para o ensino primário, legitimando o recurso ao ensino particular. Carlos Werneck criticou o projeto do Executivo que instituía as bolsas de estudos como única forma de atendimento aos carentes de recursos e as exigências de reembolso posterior no caso de bolsistas do nível superior, propondo um sistema de convênios inseridos num sistema nacional de educação e avalia que dentro da proposta do governo, que apenas aqueles estudantes mais capazes podiam contar com a assistência dos poderes públicos para efetuar seus estudos.

Segundo este deputado, “(...) consideramos que a inserção dessa exigência de que o aluno revele aproveitamento escolar para ter direito à continuação de seus estudos constitui uma violação dos direitos desse cidadão e constitui, mais, do que isto, uma clamorosa injustiça que se pratica contra os pobres adolescentes (...).”³²²

Neste diapasão, parlamentares como Senadores Nelson Carneiro (MDB) e Eurico Rezende (ARENA) e os deputados Adolfo de Oliveira (MDB) e Getúlio Moura (MDB) se posicionaram contra o reembolso obrigatório das bolsas de estudos concedidas aos estudantes.

Para o deputado Getúlio Moura, do MDB, o reembolso do valor das bolsas concedidas aos estudantes carentes de recursos era uma utopia na quase totalidade dos casos, pois era providência antipática, que serviria para indispor os estudantes contra o governo.

A emenda que foi aprovada foi a de Brito Velho (ARENA) que propôs o ensino primário gratuito para todos e o ensino oficial ulterior ao primário gratuito para aqueles que provassem a insuficiência de recursos, “mas a emenda acrescenta duas novidades: a exigência de ‘efetivo aproveitamento’ dos alunos do ensino oficial ulterior ao primário e a substituição, na medida do possível, do regime de gratuidade do ensino oficial ulterior ao

³²¹ Ibid., p. 226.

³²² Ibid., p.227.

primário pela concessão de bolsas de estudo, reembolsáveis no caso do ensino de grau superior”.³²³

Na justificativa da proposta Brito, Velho considerou que:

O ideal seria, de fato, apenas a facilitação pelo Regime de bolsas. Sabemos, no entanto, que por muitíssimos anos será tal coisa impossível, e sem a redação proposta aqui, numero incomensurável de brasileiros ficaria certamente à margem, sem poder desfrutar do benefício do ensino posterior ao primário.³²⁴

A discussão em torno da obrigatoriedade escolar surgiu ligada à questão da gratuidade. O anteprojeto da Comissão de juristas e o primeiro projeto do Executivo se posicionaram a favor da obrigatoriedade do ensino primário. Na segunda proposta do executivo, a emenda 862 estabeleceu obrigatoriedade de 7 a 14 sem distinção do grau de ensino. O deputado Mário Covas defendeu em plenário o seguinte dispositivo: que o projeto determinasse a obrigatoriedade do ensino primário. Contudo, obrigatoriedade sem uma correspondência em gratuidade não tinha o menor sentido. O deputado Alde Barbosa (ARENA) procurou definir o sujeito desta obrigação e, em aparte ao deputado José Barbosa (MDB), ponderou que o problema era a escassez de escolas. Assim, “(...) o que se deveria fazer: obrigar os poderes públicos a fornecer escolas ou obrigar os pais a mandarem seus filhos às escolas.”³²⁵

Adalberto Sena (MDB) procurou estabelecer uma relação entre a obrigatoriedade e a gratuidade.

As Constituições modernas, como a nossa de 1946, passaram a assegurar um novo direito, o direito à educação. É desse direito que resulta a obrigatoriedade – e também como dever essa gratuidade – de dar o Estado pelo menos a educação primária a todos. Portanto, concluindo e em resposta aos esclarecimentos ao Deputado Alde Sampaio: a obrigatoriedade é o pai do indivíduo, mas gratuidade imposta é obrigatoriedade do Estado.³²⁶

Neste contexto, José Barbosa (MDB) justificando uma emenda de sua autoria, defendeu a gratuidade em todos os níveis de ensino, pois seguindo a sua posição, “(...) constitui dever do Estado moderno a instrução e educação do povo. Jamais existirá

³²³ Ibid., p.228.

³²⁴ Ibid., p.229.

³²⁵ Ibid., pp. 230-231.

³²⁶ Ibid., p.231.

democracia autêntica num país de analfabetos, pois democracia e educação popular são fatores profundamente vinculados, de tal forma que a existência de um pressupõe a do outro. (...)”.³²⁷

Entretanto, a Constituição não estabeleceu a obrigatoriedade do Estado em relação à educação. A Emenda Constitucional de 1969 também não resgatou o compromisso com ensino gratuito e ministrado integralmente pela rede oficial de ensino.

Os parlamentares no Congresso Nacional colaboraram com a preservação e o aperfeiçoamento do texto em consonância com o espírito que governou o projeto enviado pelo Executivo.

No dia 15 de março de 1967 entrou em vigor a Constituição Federal outorgada pela ditadura. A Constituição consolidou a isenção tributária às instituições privadas através do Art.20 (inciso III, alínea c), da Constituição Federal de 1967, que vedou imposto sobre o “patrimônio, a renda ou os serviços de Partidos Políticos e de instituições de educação ou de assistência social, observados os requisitos fixados em lei”.

Neste sentido, as isenções fiscais poderiam se constituir como fontes indiretas de recursos públicos para as instituições privadas. Deve ser considerado que a Constituição de 1967 seguiu uma tradição na legislação de educação que foi consolidada nos anos anteriores. Desde a Constituição Federal de 1934, as escolas particulares contaram com isenções fiscais, como se pode observar no Art.154, quando define que “os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo”. A Constituição de 1946, no art. 31, inciso V, alínea b proibiu a “União, estados, Distrito Federal e municípios de lançarem impostos sobre templos de qualquer culto, bens e serviços de Partidos Políticos, instituições de educação e de assistência social, desde que as suas rendas fossem aplicadas integralmente no País para os respectivos fins”.

No Art. 168 da Constituição de 1967, o apoio financeiro e técnico à escola particular foi explícito:

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

³²⁷ Ibid.

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.

Como se pode observar, o artigo estabeleceu fontes diretas de financiamento para o ensino particular, permitindo o fortalecimento da iniciativa privada assegurando-lhe explicitamente ajuda técnica e financeira.

A Constituição desvinculou os impostos aos recursos destinados à educação. O vínculo por dispositivo constitucional foi inserido pela primeira vez na Constituição Federal de 1934, obrigando a União a aplicar no mínimo 10% da receita na educação e os Estados e municípios aplicar 20%.

Esta vinculação foi suprimida pela Constituição de 1937, sendo restabelecida pela Constituição Federal de 1946, que repetiu os percentuais da carta de 1934, com exceção ao percentual mínimo que devia ser aplicado pelos municípios, que passou para 20%. Essa obrigatoriedade constitucional só foi alterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 4024/1961, que ampliou o percentual mínimo da União de 10% para 12%.

Nicolas Davies avaliou que a supressão do percentual mínimo constitucional teve resultados desastrosos para a educação.

Embora a Emenda Constitucional n.º 1, de 1969, restabelecesse a vinculação de 20% da receita tributária no caso dos municípios, as demais esferas de governo (federal e estadual) deixaram de ser obrigadas a aplicar um percentual mínimo em educação, desvinculação esta apontada como uma das razões para a deterioração da educação pública no período e o conseqüente favorecimento à iniciativa privada.³²⁸

A legislação e a política de financiamento estiveram rigorosamente imbricadas. A política da ditadura permitiu a queda de investimentos em educação, sendo responsável por uma distribuição desfavorável dos recursos orçamentários, na medida em que “a participação das despesas do MEC nos gastos totais da União, que variou entre 8,5 e 10,6% entre 1960 e 1965, caiu vertiginosamente para valores entre 4,4% e 5,4% no período 1970-1975, justamente na era do milagre econômico”.³²⁹

³²⁸ DAVIES, Nicolas. *Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?*, op. cit, p. 14.

³²⁹ VELLOSO, Jacques. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o financiamento do ensino: pontos de partida. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.30, ago. 1988, p.360. Apud DAVIES, Nicolas – *Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?*, p. 14.

7.5. O Conselho Federal de Educação

A revisão do Plano Nacional de Educação, em 1965, destinou 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para subvencionar os estabelecimentos particulares do ensino superior. Esse incentivo financeiro, combinado à contenção do crescimento dos estabelecimentos do setor público, abriu amplas possibilidades para o setor privado no atendimento da demanda reprimida. Os capitais que eram tradicionalmente aplicados no ensino médio, cursos preparatórios e de outros setores econômicos, transferiram-se para a exploração do mercado do ensino superior.

A complacência do Conselho Federal de Educação propiciou a multiplicação das faculdades particulares, sem que delas fossem exigidas condições adequadas em termos de instalações, bibliotecas, laboratórios e, principalmente, de professores. A convivência do CFE correu paralela à consolidação do regime autoritário que culminou com a cassação de certos docentes e a adesão dos demais.

O Conselho Federal de Educação se constituiu como uma câmara corporativa dos donos de estabelecimentos de ensino. A composição do Conselho Federal de Educação já marcadamente privatista na época de sua criação, em 1962, foi definitivamente dominado pelos empresários na época da formulação da Reforma Universitária e da promulgação da Lei n.º 5692/1971.

Deste modo, é oportuno conhecer a composição do CFE, isto é, os conselheiros que foram co-autores da política educacional da ditadura. Em fevereiro de 1968, sob o ministério de Tarso Dutra, o Conselho Federal de Educação era composto por Deolindo Couto, Presidente; José Barreto Filho, Vice-presidente; e Júlia Azevedo Acioli, Secretária-geral. Os conselheiros que compuseram o CFE nesta ocasião foram: Alberto Deodato Maia Barreto, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Antônio de Almeida Júnior, Antônio Martins Filho (interino), Carlos Pasquale, Celso Cunha, Celso Kelly, Clóvis Salgado, D. Hélder Câmara (licenciado), Dumerval Mendes (licenciado), Edson Raymundo Souza Franco, Flávio Suplicy de Lacerda, Henrique Dodsworth, João Peregrino Fagundes Júnior (interino), José Borges dos Santos, José Vieira de Vasconcellos, Newton Sucupira, Péricles

Madureira de Pinhão, Raymundo Moniz de Aragão, Roberto Figueira Santos, Rubens Mário Garcia Maciel, Valnir Chagas e Vandick Londres de Nóbrega.

A seguir, alguns traços gerais da biografia dos conselheiros que atuaram no CFE no início do ano de 1968.

Deolindo Couto exerceu o magistério médico em instituições de ensino superior, atividade que o credenciou para ocupar a presidência do Conselho Federal de Educação. Foi presidente da Academia Brasileira de Neurologia de 1964 a 1966, Presidiu ainda o Instituto de Cultura Hispânica, tendo sido membro da Academia Nacional de Medicina. Professor Catedrático de Clínica Neurológica na Faculdade Nacional de Medicina e na Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro. Couto fundou e dirigiu o Instituto de Neurologia da Universidade do Brasil. Couto foi Vice-Reitor e posteriormente Reitor da Universidade do Brasil.

José Barreto Filho atuou como advogado e professor. Este agente atuou como secretário particular de Coriolano de Góis, chefe de polícia do Distrito Federal no governo do presidente Washington Luís (1926-1930), fazia parte do grupo de intelectuais que se reunia em torno do pensador católico conservador de Jackson de Figueiredo. Barreto Filho chefiou o gabinete do Ministro da Justiça, Miguel Seabra Fagundes. De 1962 a 1964, foi membro do Conselho Federal de Educação, órgão que presidiu, integrando ainda a Comissão Geral de Investigações, instalada sob a presidência do general Taurino de Resende após o movimento político-militar de abril de 1964 para apurar denúncias de corrupção e subversão. Voltou a participar do Conselho Federal de Educação entre 1966 e 1968. Foi um representante dos interesses da Pontifícia Universidade Católica, fundador da PUC do Rio de Janeiro e catedrático de psicologia educacional nesta universidade. Barreto Filho foi membro do Conselho Nacional de Educação e da Ordem dos Advogados do Brasil.

Júlia Azevedo Acioli, atuou como professora e técnica em educação. Escreveu o livro *Educação Cívica como prática educativa*.

Neste Conselho fazia parte Alberto Deodato Maia Barreto, jurista, advogado e político, professor da Faculdade de Direito de Minas Gerais, Em 1946, foi eleito deputado federal por Minas Gerais, tornando-se um dos principais líderes da UDN e um dos

signatários do Manifesto dos Mineiros. Membro tradicional do Rotary Club, ocupou a presidência do Rotary de Belo Horizonte, na gestão 1942/43.

Alceu Amoroso Lima, intelectual católico conservador, principal expoente do Centro Dom Vital, onde cooptou Gustavo Corção para a direita católica. Alceu apoiou o Estado Novo. Na condição de ferrenho opositor das idéias da Escola-nova, foi nomeado por Vargas para a direção da UDF com o objetivo de preparar a sua extinção, em favor do projeto da Universidade do Brasil, no qual seu nome era cogitado para assumir as responsabilidades de reitor.

Carlos Pasquale foi o criador do salário-educação. Egresso da escola particular, foi um dos fundadores do Colégio Paulistano e da Editora do Brasil, voltada para a publicação de livros didáticos. Foi membro do Conselho Técnico Administrativo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, diretor geral do Departamento de Educação, organizador e diretor executivo do Fundo Estadual de Construções Escolares, por duas vezes secretário da educação do Estado e presidente do Conselho Estadual de Educação. Pasquale foi diretor do Departamento Nacional de Educação, diretor da Diretoria do Ensino Industrial, superintendente da Campanha Nacional de Educação de Adultos, coordenador da Campanha Nacional de Educação Rural, diretor executivo da Campanha Nacional de Material de Ensino, membro do Conselho Federal de Educação e diretor do INEP. Foi ainda, diretor regional do SENAI-SP, até 1970.

Celso Cunha foi Secretário Geral de Educação e Cultura do Governo Provisório do Estado da Guanabara, em 1960; membro do Conselho Federal de Educação, onde exerceu dois mandatos, de 1962 a 1970. Além disso, atuou na função de coordenador geral do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Lingüística Culta Projeto NURC, em 1972.

Celso Kelly sucedeu na Presidência da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), Herbert Moses. Durante a sua gestão, promoveu três concursos jornalísticos e realizou um seminário em que foram debatidos os problemas do ensino do Jornalismo. Celso Kelly foi nomeado diretor-geral do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação e renunciou ao cargo de Presidente da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) em 9 de fevereiro de 1966.

Clóvis Salgado da Gama foi governador de Minas Gerais, vice-governador mineiro na época do governo do presidente Juscelino Kubitschek e ministro da Educação e Cultura de 1956 a 1961.

Edson Raymundo Souza Franco, professor e advogado ligado às instituições privadas de ensino superior universitário. Foi Secretário-Geral do MEC e membro dos Conselhos Estadual e Federal de Educação, foi reitor da Universidade da Amazônia, instituição privada e católica situada na cidade de Belém (PA). Franco foi presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e do Conselho Curador da Fundação de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular e

Flávio Suplicy de Lacerda, ministro da Educação durante o governo Castelo Branco. Lacerda iniciou a repressão contra os estudantes e as suas entidades representativas.

Henrique de Toledo Dodsworth, médico, advogado e político, foi nomeado chefe de gabinete do prefeito Paulo de Frontin do Distrito Federal. Apoiou a Revolução Constitucionalista, sendo eleito deputado em 1933 e 1935, foi professor catedrático do Colégio Pedro II e interventor no Distrito Federal durante o Estado Novo.

José Borges dos Santos Júnior, pastor da Igreja Presbiteriana Brasileira. O reverendo foi um dos primeiros presidentes do Supremo Concílio (1954-1958) e representante do Associado Vitalício, sendo ligado à alta administração da Universidade Mackenzie de São Paulo.

José Vieira de Vasconcellos, padre da Igreja Católica Apostólica Romana e liderança na Associação de Educação Católica (AEC) no período da ditadura. Vasconcellos atuou como defensor dos interesses confessionais no ensino e foi um dos principais propositores da universalização da profissionalização do ensino médio, atuou decisivamente na formulação do projeto que resultou na lei n.º 5692/1971.

Newton Sucupira, membro do Conselho Federal de Educação desde a sua fundação, vice-presidente da Academia Brasileira de Educação (ABE), participou das manobras políticas que resultaram nos Acordos MEC-USAID. Foi o relator do parecer que deu início à implantação e desenvolvimento da pós-graduação nas universidades brasileiras, em 1965, e participou do GT da reforma universitária.

Péricles Madureira de Pinho foi um político baiano. Foi ministro da Educação no governo Getúlio Vargas, de 26 de maio a 24 de junho de 1953.

Raymundo Moniz de Aragão, médico, professor e político. Foi reitor da Universidade do Brasil e da Universidade Federal do Rio de Janeiro e ministro da Educação, substituindo Suplicy de Lacerda. Moniz de Aragão assumiu as funções de Conselho Federal de Cultura, Vice-presidente do CNPq, vice-presidente da Fundação José Bonifácio, do Conselho Técnico-Científico da Fundação Instituto Oswaldo Cruz, diretor da Fundação Getúlio Vargas, diretor de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura e Ministro da Educação e Cultura. Aragão era ligado ao núcleo de poder da ditadura. Na sua gestão como ministro, o governo impôs o Decreto-lei n.º 228/1967 apertando o cerco contra as entidades estudantis.

Roberto Figueira Santos, atuou na medicina e no ensino superior até ser nomeado secretário de Saúde do estado da Bahia, durante os primeiros meses do governo Luiz Viana Filho. Santos foi reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Entre 1968 e 1972 foi presidente da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) e presidente do Conselho Federal de Educação de 1971 a 1974. Em 1974, ingressou na ARENA, sendo indicado para o governo da Bahia.

Rubens Mário Garcia Maciel, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, presidiu a Sociedade Brasileira de Cardiologia e foi diretor do Programa Universitário da CAPES. Em 1968, presidiu a Comissão Especial que teve decisiva atuação para o início do funcionamento das atividades do Hospital das Clínicas de Porto Alegre. Maciel foi membro titular da Academia Nacional de Medicina e da Academia Sul-Riograndense de Medicina e atuou em órgãos colegiados da UFRGS.

Valnir Chagas, professor de língua portuguesa, atuou no Conselho Federal de Educação (1962-1976). Valnir foi um dos principais ideólogos da ditadura no âmbito da educação, participou ativamente da produção legislativa no período, pois foi um dos principais autores das leis que estabeleceram a Reforma Universitária de 1968 e da Lei n.º 5692/1971 acerca do ensino de primeiro e segundo graus.

Vandick Londres de Nóbrega, professor e especialista em gramática de Latim. Foi autor do *Novo método de gramática latina*, *Compêndio de Direito Romano* e *A revolução brasileira e o sol de Roma*. Foi diretor do internato do Colégio Pedro II de 1948 a 1958 e de 1964 a 1967 e atuou como um agente repressor, que empreendeu tenaz perseguição ao movimento estudantil na instituição.

Do grupo dos pioneiros da Escola Nova, em 1968, restavam apenas Almeida Júnior e Anísio Teixeira. Antonio Ferreira de Almeida Júnior foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1921, formou-se médico, pela Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Entre 1920 e 1930, lecionou Biologia e Higiene na Escola Normal do Brás (depois, Instituto de Educação Padre Anchieta). Em 1928, foi nomeado, por concurso, professor Livre-Docente de Medicina Legal da Faculdade de Direito de São Paulo. Em 1933, passou a exercer o cargo de Chefe do Serviço Médico Escolar do Estado de São Paulo, tendo colaborado, nessa qualidade, na elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo. Entre 1936 e 1938, foi Diretor de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Em 1941, passou a ser Professor Catedrático de Medicina Legal da Faculdade de Direito da USP. Entre 1945 e 1946, foi Secretário da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo. Em 1949, foi nomeado para o Conselho Nacional de Educação, que em 1962, passou a ser denominado Conselho Federal de Educação, onde permaneceu até falecer em abril de 1971.

As influências norte-americanas se afirmaram entre a intelectualidade universitária brasileira desde os anos 40. Deste modo, muitos professores e administradores apoiaram dentro da universidade, a institucionalização do regime autoritário. Entretanto educadores como Anísio Teixeira e Dumerval Trigueiro Mendes, que participaram do Conselho Federal de Educação, denunciaram os erros da política educacional em curso.

Anísio Teixeira foi um dos educadores brasileiros mais importantes em nosso país. Dr. Anísio foi um pensador do movimento renovador que apresentou como princípio, o direito à educação para todos, que só poderia se concretizar através do compromisso do Estado com a gratuidade do ensino e a igualdade de oportunidades educacionais para ambos os sexos.

Na Bahia, quando foi convidado a ocupar o cargo de Inspetor Geral do Ensino, em 1924. Foi Secretário de Instrução Pública no Rio de Janeiro em 1931 e realizou uma ampla reforma na rede de ensino, integrando o ensino da escola primária à universidade. Em 1935, criou a Universidade do Distrito Federal, (UDF) no Rio de Janeiro.

O educador foi um dos signatários do “Manifesto dos pioneiros da educação Nova”, publicado em 1932. O manifesto, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, ressaltou a relação entre a educação e o desenvolvimento social.

Anísio nos deixou grandes documentos acerca dos fundamentos da educação democrática como, por exemplo, *A Educação não é privilégio*, e a obra *Educação é um direito*, publicado pela primeira vez em 1968, pela extinta Editora Nacional, um dos últimos locais em que trabalhou. O educador foi atacado sem tréguas por privatistas como Carlos Lacerda e por representantes do clero como Evaristo Arns e D. Vicente Scherer nos embates durante a Campanha em Defesa da Escola Pública. Em 1959 foi realizador do projeto de escola integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, no bairro da Liberdade, em Salvador.

Atuou no Conselho de Federal de Educação até 1968. O educador foi uma voz dissonante no CFE, que foi progressivamente dominado por intelectuais favoráveis a ditadura militar, ligados às instituições particulares de ensino, ao capital industrial e os interesses confessionais.

Em fevereiro de 1968, o educador colocou em questão os fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases em vigor. Assim, a partir de comentários sobre as disposições do art. 9 da LDB, observou que a lei conferiu ao CFE a competência de decidir sobre o funcionamento os estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares e sobre o reconhecimento das universidades, mediante aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular, no mínimo dois anos.

A redação do art. 15 transferia ao Estado que mantivesse universidade a competência prevista na letra b do art. 9.º, que encerrava o artigo com um “tanto quanto como quanto” que, se por um lado significava o desejo de ampliar a responsabilidade por outro lado era obscura, pois deixava de tornar explícito a que estabelecimentos se refere.

Se “tanto quanto” incluía os estabelecimentos mantidos pelos Estados, o “como quanto” aos estabelecimentos que fossem criados tornava-se perfeitamente dispensável, pois os estabelecimentos por eles mantidos no dispositivo legal incluía, “por si mesmo, o presente e o futuro, tanto mais quanto a redação do artigo já está todo ele no futuro. A obscuridade ainda é maior, devido à forma passiva ‘sejam criados’ em vez de venham a criar, para indicar que se refere ao próprio Estado a que é transferida a competência”.³³⁰

Anísio Teixeira chegou ao ponto central da questão, a privatização do ensino:

³³⁰ MEC-CFE. *Documenta*. Brasília, fevereiro de 1968, p.10.

Compreende-se a intenção do legislador ao restringir a competência para autorizar e reconhecer o ensino privado superior em todo o país à União, pois, cabendo-lhe dispor sobre o exercício de profissões de nível superior e achando-se o país em situação econômica e cultural de grandes contrastes, toda prudência é necessária para se evitar a possível deterioração de padrões quanto à habilitação ao exercício daquelas profissões.³³¹

A partir do AI-5, Anísio passou a fazer franca oposição à ditadura militar. Anísio Teixeira morreu em 1971, em circunstâncias obscuras. Seu corpo foi achado num elevador na Avenida Rui Barbosa, no Rio de Janeiro. Apesar do laudo de morte acidental, existem suspeitas de que tenha sido vítima das forças de repressão do governo do general Garrastazu Médici.

Durante os debates acerca da Lei de Diretrizes e Bases, esteve de acordo com os ideais democráticos de valorização da escola pública. Assim, o professor indicou a raiz dos problemas educacionais no Brasil:

O aspecto mais característico do novo substitutivo à lei de diretrizes e bases da educação, em processo de votação na Câmara Federal, é o de conceder categoria pública ao ensino privado. Realmente, parece que algo de incoercível compele o país a fazer do público o privado, ou seja, dar ao privado as regalias e privilégios do público. Já observei, certa vez, que as origens dessa tendência mergulham em nosso passado colonial. Os primeiros donatários deste país já eram exemplos desse público que se faz privado. Os donatários tinham o poder público, mas para gozo e uso privado (...). À primeira vista, parece que a tendência é de o particular se fazer público. Mas, se aprofundarmos a análise, vemos que o particular não é convocado a agir como o público, mas, muito pelo contrário, é convocado a participar dos órgãos públicos, no caráter de privado, e para representar, dentro do público, o privado. Ora, isto é exatamente dar ao privado as regalias do público.³³²

Faziam parte deste Conselho D. Hélder Câmara e Dumerval Mendes que estavam licenciados, e João Peregrino Fagundes Júnior e Antônio Martins Filho participaram interinamente.

³³¹ Ibidem.

³³² TEIXEIRA, Anísio. "Um anacronismo educacional", *Revista Senhor*, Rio de Janeiro, ano 2, n.º1, janeiro, 1969, pp. 29-30 apud CUNHA, Luís Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, FLACSO do Brasil, 1991, pp.323-324.

Juntamente com Anísio Teixeira, o professor Dumerval Trigueiro Mendes participava da oposição no interior do Conselho Federal de Educação à proposta da Escola Superior de Guerra na imposição da disciplina de Educação Moral e Cívica. Entretanto, a proposta obteve livre trânsito no Conselho após a saída destes professores.

Durmeval Bartolomeu Trigueiro Mendes foi formado em Letras Clássicas na Universidade Católica de Pernambuco. Em 1951, quando tinha 24 anos, foi nomeado Secretário da Prefeitura de Campina Grande; em 1952 exerceu o cargo de Diretor do Departamento de Educação do Estado da Paraíba e começou a lecionar no ensino superior como professor titular de Sociologia da Educação. Em 1954 o governador José Américo de Almeida o nomeou como titular da Secretaria de Educação e Cultura, cargo que continuou exercendo na administração seguinte, do governador Flávio Ribeiro Coutinho. Ainda em 1954, mediante concurso público, foi admitido na função de Inspetor de Ensino do MEC e encarregado, pelo governador José Américo, de organizar a Universidade Estadual da Paraíba. Com a criação da Universidade, em 2 de dezembro de 1955, foi escolhido pelo Conselho Universitário como seu primeiro Reitor, cargo que exerceu juntamente com o de Secretário de Estado de Educação até dezembro de 1956. Foi Supervisor da Campanha de Educação Complementar do INEP. No Rio de Janeiro, a partir de 1958, centrou suas atividades profissionais como educador, pesquisador, conferencista e administrador. Desde o primeiro ano na capital, integrou-se no magistério superior, lecionando Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia da PUC/RJ. Em 1960 foi designado para integrar o Conselho Consultivo da CAPES. Em 1961, foi nomeado Diretor de Ensino Superior, cargo que ocupou até 1964.

No CFE, continuou a sustentar idéias contrárias às posições oficiais mesmo depois da implantação da ditadura e se posicionou firmemente contra a implantação da Educação, Moral e Cívica, através de pareceres normativos e doutrinários, comunicações e seminários do Conselho, em conferências e aulas inaugurais por todo o país, em artigos e em ensaios publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e na Revista de Cultura Vozes; nas cadeiras de História do Pensamento Econômico e de Sociologia, da UEG desde 1965, e como professor de Fundamentos Sociológicos da Educação, a partir de sua transferência da Universidade Federal da Paraíba, em 1968, para a Faculdade de Educação da UFRJ. No Conselho Federal de Educação, foi freqüentemente derrotado, no entanto, procurou propor

soluções e resistir à consolidação da política autoritária na educação. Em de agosto de 1968, foi informado pela televisão de sua aposentadoria pelo AI-5.

Diante dos conflitos entre os estudantes e os interesses econômicos, estes conselheiros se viram em meio à oportunidade de se posicionar. Neste contexto, foi levado ao CFE o caso ocorrido na Universidade Federal de Pernambuco, que gerou um processo de solicitação de dispensa de faltas de estudantes grevistas. Este tema originou o Parecer n.º 533/68, C.E.Su., aprovado em 9 de agosto 1968 (processo 1015/68- CFE).

O Reitor da Universidade Federal de Pernambuco aumentou o preço das refeições, que era de NCr\$ 0,05, a diária com desjejum, almoço e jantar, desde 1965, para NCr\$ 0,50, isto é um aumento de 500%. Os estudantes realizaram um ato de protesto de culminou com uma greve. Na reunião da Congregação e do Conselho Universitário, o presidente do Diretório Acadêmico fez um discurso violento contra a administração e o governo. A universidade impôs uma suspensão de noventa dias aos universitários que lideraram o movimento. O governador do estado interveio e resolveu o problema do preço encampando o restaurante e restabelecendo o preço antigo. O governador pediu ao Ministro da Educação o abono das faltas dos alunos suspensos. O MEC remeteu o pedido ao Conselho, O presidente Alberto Deodato assinou o parecer negando o pedido e criticando a atitude do governador em solicitar o abono das faltas, que qualificou como um fato grave. O CFE manteve a punição utilizando o argumento de que não era competência do Conselho decidir o assunto:

Ora, não temos atribuições para esta medida. A Lei de Diretrizes e Bases priva do direito de prestar exame, “o aluno que deixa de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no Regulamento, exigindo obrigatoriedade de frequência (art. 73 e § 1.º). Nestes termos, não compete dentro dos diplomas legais, a este Conselho, abono de faltas.”³³³

A composição do CFE em setembro de 1968 na época dos debates da Reforma Universitária já havia sido alterada desde o início do ano. Em julho de 1968, Anísio Teixeira já havia deixado o CFE, pois o seu mandato não havia sido renovado. Neste mês, passaram a fazer parte do CFE, os conselheiros José Carlos Fonseca Milano e José Mariano da Rocha Filho, Dom Luciano Vieira Duarte e Tharcísio Damy de Souza Santos da Escola Politécnica da USP.

³³³ MEC-CFE. *Documenta*. Brasília, agosto de 1968, p. 160.

José Carlos Fonseca Milano foi professor da Faculdade de Medicina e reitor da UFRGS no período de instalação da ditadura militar, de maio de 1964 a maio de 1968. Durante a sua gestão à frente da reitoria, ocorreu um conjunto de expurgos e afastamentos sumários de professores no UFRGS.

José Mariano da Rocha Filho, em 1938 foi professor de Microbiologia na Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Em 1948, fundou a Associação Santa-mariense Pró-Ensino Superior (ASPES), sendo seu primeiro presidente. Em 1954 participou da criação do curso de Medicina e foi indicado em 1955 na tríplice para reitor da UFRGS. Em 1963 participou da fundação do Fórum de Reitores das Universidades Brasileiras, sob a orientação dos consultores norte-americanos. José Mariano da Rocha Filho estabeleceu fortes ligações internacionais. Em 1964 recebeu a Medalha de Méritos da Universidade de Bonn na Alemanha, e presidiu o V Seminário de Educação Superior das Américas, realizado em Kansas, nos Estados Unidos. Em 1966 proferiu uma conferência sobre a UFSM em Dusseldorf, Alemanha e participou como delegado brasileiro no Seminário sobre Educação Superior nas Américas, realizado no Peru. Em 1967, promoveu um Encontro de Reitores Brasileiros e Alemães em Santa Maria. José Mariano participou da fundação do Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras.

Dom Luciano Duarte foi um destacado intelectual tradicional da Igreja, que teve papel fundamental na política educacional do período. Foi ordenado sacerdote por Dom Fernando Gomes dos Santos, então bispo de Penedo. Em janeiro de 1948, foi presidente da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação de Sergipe no contexto da constituição da Fundação Universidade Federal de Sergipe. foi Bispo Auxiliar da cidade de Aracaju em Sergipe de 1966 a 1971 e arcebispo de Aracaju de 1971 a 1998. Dom Luciano assumiu a presidência do Movimento de Educação de Base, demitindo toda a equipe técnica. Na mesma época do parecer, atrelou o MEB ao departamento de Ensino Supletivo que se tornou linha auxiliar do MOBREAL.

Tharcísio Damy de Souza Santos, engenheiro e professor da Escola Politécnica de São Paulo. A partir de 1943 passou a reger a cátedra de Metalurgia dos Metais Não-Ferrosos pelos conhecimentos e estudos realizados de metalurgia de chumbo e cobre, na primeira turma formada em engenharia de mina e metalurgia. Era especialista em metais não-ferrosos, e na purificação do chumbo. Tharcísio Santos acumulou com a chefia da

Divisão de Metalurgia do Instituto de Pesquisa Tecnológica (IPT), e depois como chefe da Divisão de Metalurgia Nuclear do Instituto de Energia Atômica (IEA) após curso e estágio no *International Institute of Nuclear Science and Engineering*, do *Argonne National Laboratory* nos EUA. Foi Diretor da Escola Politécnica em dois mandatos sucessivos, de 14 de abril de 1962 a 14 de abril de 1968. Uma das principais atividades que teve de realizar como Diretor foi o estabelecimento do novo regulamento da Escola, decorrente da modificação do Estatuto da Universidade de São Paulo na gestão do reitor Antonio Barros de Ulhoa Cintra.

Em setembro de 1968, a Reforma Universitária foi o centro dos debates no CFE. Sob o protocolo n.º 1234/68 foi dada entrada no CFE, o Aviso Ministerial n.º n.º 537/-68, para exame pelo Conselho, do relatório com os respectivos projetos e recomendações do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. A presidência do Conselho resolveu dar prioridade, deliberando que as Câmaras de Ensino Superior, de Ensino Primário e Médio, de Planejamento e a Comissão de Legislação e Normas se dedicassem exclusivamente ao exame do assunto. Foi estabelecido o prazo de 48 horas para que os Conselheiros pudessem manifestar suas observações sobre quaisquer dos anteprojetos.

O CFE apoiou o projeto do GT da Reforma Universitária de modo praticamente incondicional. O presidente do conselho, José Barreto Filho, afirmou que os membros este Conselho reconheceram o valor dos documentos apresentados pelo GT. O presidente ainda ressaltou que somente foi possível chegar a conclusão no prazo extremamente curto de cinco dias, graças a dedicação e ao esforço dos conselheiros e “a concordância de pontos de vista entre a jurisprudência firmada por este Conselho ao longo dos seis anos de seu funcionamento e a doutrina consubstanciada no documento elaborado por aquele grupo.”³³⁴

Entretanto, o parecer n.º 538/68 da Comissão de Legislação e Normas sobre a Reforma Universitária, aprovado em 6 de setembro, colocou em questão o Art. 7.º que avaliava que o reconhecimento das Universidades e os estabelecimentos de ensino superior deveria ser renovado periodicamente de acordo com as normas fixadas pelo Conselho de Educação competente em cada caso. Os conselheiros não concordavam com esse

³³⁴ MEC-CFE. *Documenta*. Brasília, setembro de 1968, p.15.

dispositivo, pois na Lei de Diretrizes e Bases já havia casos para a restrição do reconhecimento: “O que achamos de mais é a renovação periódica do reconhecimento.”³³⁵

No entender do CFE, o resultado do trabalho do GT foi excelente, pois seus dispositivos eram flexíveis e vinham para sanar falhas apontadas pela evolução dos métodos de ensino, embora o problema da escassez de verbas pudesse ser um impedimento para a execução de qualquer projeto.

A questão da Reforma Universitária dominou as preocupações do CFE a ponto de ser lançado outro volume da Revista Documenta para o mesmo mês, este dedicado inteiramente ao “III Seminário sobre assuntos universitários”, ocorrido em agosto de 1968. O seminário teve como temário a expansão do ensino superior.

O seminário debateu a questão da necessidade de expansão de vagas diante da pressão da sociedade em geral e do movimento estudantil. Entretanto, no Seminário predominou a ótica da teoria do capital humano, de acordo com as formulações dos consultores norte-americanos, manifesta na doutrina da não duplicação de meios para fins idênticos e a racionalização de matriz tecnicista.

Entre outros aspectos, a expansão das vagas foi articulada com a demanda das áreas consideradas prioritárias para o governo. O debate ocorrido no CFE neste contexto apareceu na legislação através do Decreto-lei n.º 405 de 31 de dezembro de 1968 que estabeleceu as orientações sobre o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior em 1969.

Contudo, dentro da matemática da educação da ditadura, a solução para a crise universitária parecia impossível ou uma equação que não tinha solução no plano da realidade. O professor Wilson Choeri, da Universidade do Estado da Guanabara, que participou do seminário, considerou difícil a conciliação entre a pesquisa e as atividades docentes no sentido da lei, sendo difícil para as Universidades realizarem “pesquisa pura e em profundidade, que demandam de equipamentos custosos, como conciliar, uma das exigências da Lei – ensino com pesquisa – com outra – da diminuição do custo operacional.”³³⁶

³³⁵ Ibidem, p.21.

³³⁶ MEC-CFE. *Documenta*, “III Seminário sobre Assuntos Universitários”. Brasília, setembro de 1968, p. 78.

Choeri assinalou que se as Faculdades de Filosofia falhavam como centros de pesquisa, tiveram atuação positiva na renovação e elevação do nível de ensino médio e ainda “manifestou receio quanto ao que chamou a descentralização do ensino universitário, incompatível com a estratégia de desenvolvimento que supõe liderança mais firme do Estado.”³³⁷

³³⁷ Idem.

Capítulo 8

A Reforma Universitária

8.1. Os consultores norte-americanos

A adoção do modelo capitalista dependente e o reforço da presença das empresas internacionais estreitaram os laços do Brasil com os EUA. A emergência da concepção produtivista na educação resultou da predominância do capital monopolista na política estatal. Esta tendência se baseou inicialmente nas formulações de Theodor Schultz, que se difundiram entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. Estas idéias adquiriram força ao serem incorporadas à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, visando o máximo resultado com o mínimo de dispêndio através da não duplicação de meios para fins idênticos.

Em 1967 foi publicado o livro “O valor econômico da educação” de Theodor Schultz cujo original havia sido publicado nos EUA em 1963. Em 1973 foi publicado aqui o livro *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa* que havia saído dois anos antes nos EUA com o título *Investment in human capital (the role of education and of research)*. A ideologia educacional norte-americana provocou um grande impacto no Brasil e em certa medida procurou-se impor o modelo de organização empresarial, o que levou à adoção de metas de produtividade para o sistema escolar. Neste contexto, se difundiram idéias relacionadas à “organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’”.³³⁸

O pensamento alimentado pelos programas de cooperação, que nortearam os rumos da educação brasileira durante a ditadura militar, traduziu-se pelas palavras de John Hilliard, um de seus dirigentes:

³³⁸ SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*, op. cit., p. 367.125

A Agency for International Development tem por função não a concepção de uma estratégia da educação, mas influenciar e facilitar esta estratégia nos setores dos quais seus conhecimentos, sua experiência e seus recursos financeiros podem ser uma força construtiva que ajudará a atingir os objetivos visados. Tal estratégia deve ser concebida essencialmente por aqueles que têm o poder de tomar decisões e disponham dos recursos necessários. É então aos dirigentes dos países em vias de desenvolvimento que cabe decidir sobre a estratégia da educação.³³⁹

Os programas incluíam “assistência” financeira e assessoria técnica junto a órgãos, autoridades e instituições educacionais, além da doutrinação e treinamento de um contingente de intermediários brasileiros, a serem capacitados para intervir na formulação das “estratégias educacionais”.

O modelo deveria atingir todos os níveis de ensino. A política educacional brasileira, articulada na primeira metade da década de 60, esboçada a partir de 1964, tinha como suporte básico a “teoria do capital humano”, que concebia a “(...) produção de professores e alunos, produtividade de ensino, fator de produção através dos efeitos do ensino sobre a produção de recursos, educador e educando, enfim, transformados em capital humano que devidamente investido, poderiam produzir lucro social e individual (...)”.³⁴⁰

A teoria do capital humano estava ligada à pedagogia tecnicista que partiu do pressuposto da eficiência e da produtividade, e do pressuposto da neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade. Esta pedagogia defendeu a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional, minimizando as interferências subjetivas. O objetivo era adotar o modelo de trabalho fabril para a educação.

Hilliard estabeleceu a definição acerca do tipo de racionalização que norteou as reformas educacionais adotadas pelos governos militares.

Parece-nos então possível e desejável que a Agência defina critérios de orientação geral que ultrapassem o quadro da abordagem estritamente nacional indicada para a análise setorial (...) um excelente modo de organizar nossa estratégia para servir

³³⁹ HILLARD, John. “Vers un Stratégie de L’ ÁID em Matière d’educacion” In *Perspectives*. Vol. VI, n.2, 229-237. UNESCO, 1974, apud ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1978, p.210.

³⁴⁰ Plano Decenal da Aliança para o Progresso — CIES, apud. FAZENDA, Ivani C. op. cit., p. 77.

simultaneamente todos os objetivos é o de desenvolver nosso modo de operação em cadeia.”³⁴¹

Rudolph Atcon, membro da AID, durante as assinaturas dos acordos assinalou os mesmos princípios de Hilliard e identificou que a expansão das escolas comprometeu a qualidade da educação, sendo necessária uma modernização e uma nova acomodação do ensino superior. A partir da constatação do analfabetismo, concluiu que a seletividade crescente do ensino era decorrência da explosão demográfica sendo necessária, em países como Brasil, a existência de programas de investimentos em formação de recursos humanos.

Segundo seu ponto de vista, o problema residiu na ausência de uma postura ativa por parte dos educadores:

O que é realmente triste é que até agora os educadores não tenham conseguido impor à sociedade o seu ponto de vista. Não surgiram, em nosso século, organismos e pensadores educacionais com uma clara compreensão do problema em conjunto e com a suficiente convicção do papel essencial, vital mesmo que a eles cabe e deve caber na solução desta gama de problemas que se vinculam ao desenvolvimento integral da comunidade³⁴²

A crítica desconsiderou a estrutura do Estado capitalista contemporâneo e a restrição da sua autonomia relativa pela ação do capital monopolista, isto é, como se os educadores pudessem se impor aos burocratas e técnicos do planejamento econômico estatal. Esta visão distorcida ignorou a presença e a atuação de educadores conscientes frente aos problemas e às principais tarefas para a educação democrática.

Em linhas gerais o conjunto de propostas de Atcon pode ser sintetizado pelos seguintes pontos:

1. Inovação, quanto à “flexibilidade estrutural e diversificação docente, dentro de um critério de máxima integração e economia”;
2. Novas atividades acadêmicas e científicas;
3. Satisfação, com os produtos da Universidade, das reais necessidades da sociedade;
4. Melhora da qualidade e ampliação da quantidade;
5. Criação de cursos básicos de estudos fundamentais gerais;

³⁴¹ HILLIARD, John, p. 229, apud. ROMANELLI, O. - op. cit. p. 210.

³⁴² ATCON, Rudolph. *Rumos à reformulação estrutural da Universidade Brasileira*. Brasília: MEC, 1966, p. 11. apud ROMANELLI, O., op. cit. p. 212.

6. Criação dos Departamentos e eliminação da cátedra;
7. Implantação de tempo integral dos professores;
8. Ampliação e diversificação dos cursos profissionais;
9. Criação de unidades de estudos básicos, chamados Centros Universitários de Estudos Gerais (como opção diferente dos Institutos Centrais, aos quais o autor se opunha).
10. Criação de um Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, manipulador de mecanismos de controle interno das Universidades e independentes do Poder Executivo, conselho esse que seria “o lugar mais lógico para empreender, no nível mais alto, e a longo prazo, pesquisas metapedagógicas e o planejamento integral do ensino superior, em todo o referente à sua administração, estrutura e seu conteúdo acadêmico-científico.”³⁴³

Rudolph Atcon foi fundamental para o processo de predomínio privatista na universidade. Aproveitando o momento, o consultor procurou disseminar a idéia de que a universidade deve funcionar como se fosse uma empresa privada. O reitor – como um presidente de conselho de acionistas de sociedade anônima, contrataria um administrador para gerir a universidade.

Como se fosse uma fábrica, uma loja, um hospital, etc. supostamente empenhados na busca dos mesmos objetivos: produzir mercadorias e serviços que, vendidos, resultariam numa receita compensadora diante dos custos. A administração da universidade deveria ser como naquelas instituições, verticalista, toda atribuição derivando do poder do chefe.³⁴⁴

Atcon articulou com os reitores universitários a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, instituído em 1966. O consultor desempenhou o cargo de secretário executivo até 1968. Atcon e seus assessores exerceram a articulação entre o poder político do MEC, os recursos econômicos da USAID, os métodos da Universidade de Houston e o conhecimento das universidades brasileiras.

Enquanto a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes) funcionou como um pára-raios político, atraindo para si a oposição de amplos setores da sociedade contra a política educacional do regime militar, outros convênios entre o MEC e a USAID alcançaram plenamente seus objetivos pela mediação do Conselho de reitores. Esta sistemática veio a atingir sua plenitude a partir de 1969 com o auxílio do Ato

³⁴³ Ibidem.

³⁴⁴ CUNHA, Luís Antonio. *Universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2.^a ed. São Paulo. Editora da UNESP, 2007, p.293.

Institucional n.º 5, do decreto-lei 477 e de todo o aparato de repressão da ditadura funcionando a pleno vapor.

8.2. As bases da Reforma Universitária

O ano de 1966 foi decisivo para a atuação estatal no âmbito da educação superior. Em 18 de novembro de 1966 foi promulgado o Decreto-Lei n.º 53 por Castello Branco e Raimundo Moniz de Aragão com o objetivo de estabelecer princípios e normas de organização para as universidades federais e dar outras providências. Este decreto organizou as bases legais para a reforma universitária, determinando que fossem realizadas mudanças na sua organização.

Art 1.º As universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

O Art 2º estabeleceu que a organização das universidades federais se fizesse através da definição de cada unidade universitária como órgão de ensino e pesquisa no seu campo de estudos. O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada passaram a ser feitos em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluíam no plano da Universidade e a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos envolvidos em cada curso ou projeto de pesquisa. O decreto 53/66 se baseou nas idéias de racionalização de recursos humanos promovidas pelos consultores norte-americanos:

Art. 4º Para os estudos relativos aos conhecimentos fundamentais, a que se refere o artigo anterior, serão organizadas unidades ou subunidades, conforme a amplitude do campo abrangido em cada caso e a quantidade dos recursos materiais e humanos que devem ser efetivamente utilizados em seu funcionamento, observado o disposto no art. 1º do Decreto-Lei número 53, de 18 de novembro de 1966.

O Decreto-Lei nº. 252/1967 estabeleceu normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, estruturadas as bases da Reforma Universitária empreendida pela ditadura. Este decreto concebeu o departamento como uma unidade administrativa do ensino superior. Desta forma, o Decreto-Lei nº. 252/1967 definiu o departamento como algo indivisível, menor fração estrutural para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica, onde operam docentes e técnico-administrativos.

Art. 2º As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

§ 1º O departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal.

§ 2º O departamento compreenderá disciplinas afins e congregará professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa, ficando revogadas as disposições contrárias contidas no parágrafo único do art. 3º e no *caput* do art. 22 e seu § 1º da Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.

§ 3º Compete ao Departamento elaborar os seus planos de trabalho, atribuindo encargos de ensino e pesquisa aos professores e pesquisadores, segundo as especializações.

Em 1968 foi imposto o Decreto n.º 63.341, de 1.º de outubro, que fixou critérios para a expansão do ensino superior. Este decreto consolidou as tendências ao predomínio da privatização da educação brasileira, permitindo a proliferação de instituições particulares que tinham suas autorizações reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação, que nesta altura já estava dominado por representantes das instituições particulares de ensino e pelos interesses confessionais.

O decreto determinou que a autorização para o funcionamento e reconhecimento de universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior seria tomada efetivamente, em

qualquer caso, por decreto do executivo, após prévio parecer do Conselho Federal de Educação.

Art 1º No exame dos pedidos de autorização e reconhecimento de universidades e de estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como de financiamentos de programas e projetos de instituições existentes ou a serem criadas, observar-se-ão, conforme o caso, os seguintes critérios, além de outros legalmente estabelecidos:

I - Evitar-se-á a expansão de vagas e a criação de novas unidades para as profissões já suficientemente atendidas, exceto nos casos em que a iniciativa apresente um alto padrão, capaz de contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa no setor abrangido;

II - Na hipótese de profissões suficientemente atendidas, poder-se-á determinar a transformação de unidades relativas àquele setor em instituições destinadas à formação de profissionais dos quais exista déficit;

III - Tendo em vista a importância de que a autorização para funcionamento de novas unidades fique condicionada não só à comprovação de sua viabilidade pedagógica e científica, mas também de sua viabilidade administrativa e econômico-financeira, deverá o Conselho Federal de Educação, para esse efeito, ser assessorado por Comissões de Especialista e por representantes de órgãos técnicos dos Ministérios da Educação e Cultura, Planejamento e Coordenação Geral e Fazenda.

8.3. O Relatório Meira Mattos

O governo instituiu no final do ano de 1967 uma comissão chefiada pelo coronel Meira Matos (Escola Superior de Guerra), os professores Hélio de Souza Gomes, Jorge Boaventura e Waldir Vasconcellos do Conselho de Segurança Nacional, entre outros agentes, para levantar informações através de inquéritos nas Universidades, relativos a autoridades do magistério e representantes estudantis, sobre a situação do ensino e as causas da crise, o que resultou no denominado “Relatório Meira Matos”.

Este documento apresentou itens com recomendações para a eliminação de certos obstáculos à maior produtividade e à eficiência do sistema escolar, assim como a ampliação da capacidade de vagas nas instituições de ensino.

A primeira parte do documento foi denominada de “Tópicos providenciais” que trazia um conjunto de sugestões como a:

- Adoção de critérios uniformes para a cobrança de anuidades escolares por parte do ensino privado;
- Plano decenal de ampliação de vagas nas escolas mediante a multiplicação de turnos, adoção da duração de cursos com bases em horas-aula e períodos de férias reduzidas;
- Aplicação mais rigorosa dos dispositivos da LDB que determinam a recusa de matrícula em escolas oficiais de aluno reprovado mais de uma vez e duração do ano letivo em 180 dias, no mínimo, e a obrigatoriedade de frequência às aulas de alunos e professores;
- Adoção de critérios mais rigorosos para o reconhecimento de escolas de nível superior da rede privada;
- Instituição de anuidades escolares para o ensino superior oficial para a parte da população em condições de pagá-lo;
- Melhoria urgente do sistema de remuneração do magistério.³⁴⁵

O Relatório Meira Matos reconheceu as graves condições em que se situava a categoria do magistério brasileiro. Esta última providência se apresenta como um dos pontos críticos. A segunda parte do relatório apontou que a remuneração dos professores era causa do impedimento a uma dedicação adequada a um trabalho escolar “eficiente”, e propôs uma revisão do esquema de remuneração do magistério com a adoção gradativa do regime de “tempo integral” e da “dedicação exclusiva”.

O Relatório criticou a estrutura do Ministério da Educação e Cultura, recomendando a adoção de normas de organização de escalões de direção técnica e de administração baseadas nas teorias divulgadas pelos consultores e pelas agências norte-americanas. Para solucionar o problema da crise de autoridade do sistema educacional, o relatório propôs a revisão das diretrizes educacionais e disciplinares das universidades e sugeriu o controle total do governo sobre a vida universitária. Neste sentido, o relatório sugeriu que deveria

³⁴⁵ ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação do Brasil*, op.cit, p.220.

caber ao Presidente da República a nomeação de reitores e diretores das instituições oficiais de ensino.

8.4. O Relatório do GT da Reforma Universitária

O processo que levou à aprovação da Lei n.º 5540/1968 pelo Congresso Nacional começou com o Decreto n.º 62.937, que instituiu o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.

Em 2 de julho foi constituído um grupo de trabalho que, no curtíssimo prazo de um mês, apresentou anteprojetos de lei, sendo um de reforma universitária e de decretos regulando aspectos de interesse dessa questão, acompanhados por um relatório onde se apresentaram as justificativas das medidas sugeridas. Em 2 de julho de 1968, o decreto n.º 62.937 mandou instituir, no MEC, um grupo de trabalho composto de onze membros, designados pelo presidente da República, com objetivo de estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos.

Outro decreto presidencial, assinado no mesmo dia sem número, designou os componentes do GT. Tarso Dutra, deputado federal pelo RS e ministro da Educação, (presidente do GT) Antônio Moreira Couceiro, professor da UFRJ e presidente do Conselho Nacional de Pesquisas, Padre Fernando Bastos D'Ávila, vice-reitor da PUC-RJ e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos das Empresas; João Lyra Filho, reitor da Universidade do Estado da Guanabara; João Paulo dos Reis Velloso, representante do Ministro do Planejamento; Roque Spencer de Barros, catedrático da USP, membro e relator da Comissão de Reestruturação da USP, Newton Sucupira, ex-reitor da UFPE, membro do CFE; Valnir Chagas, ex-diretor de faculdade da UFC, membro do CFE; João Carlos Moreira Bessa, presidente do DCE da PUC/RJ e Paulo Bossas, aluno da Escola de Engenharia da UFRJ. No dia 5 de julho foi indicado o deputado Aureliano Chaves.

Na primeira reunião de 10 de julho, os estudantes se recusaram a participar e a representação parlamentar havia sido alterada pelo deputado Haroldo Leon Perez, que foi eleito pela via indireta governador do Paraná e posteriormente perdeu o mandato por

denúncias de corrupção. A composição do GT foi marcada pela heterogeneidade abrangendo intelectuais de formação filosófica idealista e economistas tecnicistas. A universidade foi definida por um lado como “uma obra do espírito”, a universidade exerceria a “magistratura do espírito”. Ela se constituiria “a partir de uma vontade e de um espírito originários de seu próprio ser.”³⁴⁶

No grupo de trabalho, deveriam constar professores, estudantes e empresários, entretanto, os estudantes não participaram. O governo concedeu ao GT apenas trinta dias para concluir seus trabalhos. O GT trabalhou a partir dos subsídios do Relatório Atcon, do relatório da Equipe de Assessoramento ao Planejamento do Ensino Superior e pelo Relatório Meira Matos e estudos do IPES. Os resultados do GT foram consubstanciados no Relatório Geral, integrando as propostas do grupo ministerial formado por Delfim Netto, da Fazenda; João Paulo Reis Velloso do Planejamento; Luiz Antônio da Gama e Silva, da Justiça; e Tarso Dutra da Educação.

A universidade foi definida, de outro lado, como um dos fatores essenciais do processo de desenvolvimento: um pré-investimento no processo racional de construção da nova sociedade através da transformação global e qualitativa de suas estruturas, visando à promoção do homem na plenitude de suas dimensões. A noção de autonomia universitária, entretanto, se limitou à distribuição de recursos financeiros.

O GT defendeu a formulação de uma política nacional de pós-graduação por iniciativa do Governo Federal, expressa em decreto. A universidade passaria a ser executora da política governamental. Neste sentido, as atividades relacionadas à pós-graduação estavam submetidas a um controle mais severo do governo:

De um lado o alcance das medidas a serem tomadas e o vulto dos recursos exigidos ultrapassam as possibilidades de ação das universidades. Doutra parte, trata-se de matéria de interesse nacional, intimamente vinculada ao desenvolvimento da pesquisa científica e à expansão e melhoria do ensino superior e que, porquanto, transcende o âmbito de cada universidade em particular.³⁴⁷

A política do CFE abriu caminho para o predomínio privatista por meio da multiplicação de escolas isoladas no ensino superior. Entretanto, no Relatório do GT a

³⁴⁶ CUNHA, Luís Antônio. *Universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*, op.cit. p.221.

³⁴⁷ Ibidem, p. 223.

universidade foi qualificada GT com “o tipo natural de estrutura para o ensino superior”. O GT estabeleceu um compromisso com os que defendiam o regime autárquico e os entusiastas do regime de fundações. Não havia um sistema único, podendo as instituições de ensino existir sob o regime de autarquias, de fundações ou mesmo de associações de escolas.

O movimento de professores e os estudantes rejeitaram a proposta, aceita por setores do governo, que era inspirada nas idéias dos consultores norte-americanos, acerca da transferência das universidades federais para o setor privado, permitindo que as empresas assumissem o regime jurídico das fundações.

O Relatório reconheceu a crise universitária, a contestação e o sentimento generalizado de frustração no meio universitário, que revelavam a necessidade da implantação das reformas. Contudo, as formas de representação continuavam cerceadas. O único avanço efetivamente proposto foi assegurar a presença de representantes estudantis nos colegiados e comissões das instituições de ensino superior.

Cabe, com efeito, ao estudante, uma permanente função crítica, seja do sistema no qual se processa a sua formação, seja da estrutura social global na qual ela se desenvolve. Mas, para que esta função crítica não se deteriore numa atitude estéril de permanente contestação, é indispensável a criação de condições que garantam a institucionalização do diálogo, um clima de lealdade e cooperação.³⁴⁸

A cautela diante do movimento estudantil deve ter sido a razão do quase esconderijo do tema mais explosivo entre todos os que foram analisados pelo GT: a cobrança de anuidades nas instituições públicas de ensino superior. Ele estava disfarçado sob o título “financiamento de bolsas”, exilado no último item do último capítulo da última parte do Relatório. Dizia-se, aí, que o “sistema de financiamento de bolsas” previa que o pagamento do ensino, por alguns alunos, propiciaria a gratuidade para outros: “O critério básico é de que quaisquer recursos captados de entidades oficiais e privadas, e de alunos de renda familiar mais alta, sejam necessariamente destinados a financiar gratuidade para alunos de renda mais baixa”³⁴⁹

Ao contrário de outras questões no anteprojeto de lei elaborado pelo GT a cobrança de mensalidades não constitui um fundamento da lei. É provável que a omissão se deveu à

³⁴⁸ Ibidem, p.226.

³⁴⁹ Ibid.

previsível rejeição pelo Congresso Nacional, pressionado por amplos setores da sociedade que se posicionavam contra a impopular medida. A expectativa do GT era de iniciar o debate e a prática da cobrança de mensalidades em instituições superiores de ensino, principalmente aquelas em que a comunidade universitária não oferecesse resistência.

Na linha dos decretos-leis 53/66 e 252/67, o relatório do GT generalizou as soluções por elas preconizadas, como a orientação em eliminar a duplicação de meios para fins equivalentes. Uma dessas soluções consistia na divisão dos cursos de graduação em dois ciclos. O 1.º ciclo chamado de básico teria a função de recuperar falhas do ensino médio, orientar para a escolha das carreiras e proporcionar estudos básicos para o 2.º ciclo, chamado de profissional. O grupo de trabalho assumiu uma proposta que vinha sendo apresentada, insistentemente, para oferecer cursos de duração reduzida, para diminuir os custos com ensino superior. Essas “carreiras curtas” deveriam “cobrir áreas de formação profissional hoje inteiramente desatendidas ou atendidas por graduados em cursos longos e dispendiosos.”³⁵⁰

A extinção da cátedra vitalícia abriu caminho para a plena institucionalização do regime departamental, substituiu o regime seriado dos cursos superiores. O relatório avaliou este regime seriado como obsoleto. Contudo, os problemas pedagógicos resultantes não foram avaliados e se produziram formas de driblar o sistema de matrícula por disciplinas, “tais como a multiplicação de pré e co-requisitos e as mudanças de denominações de disciplinas para fazê-las exclusivas de certos cursos /departamentos/unidades.”³⁵¹

O GT propôs outro grupo de trabalho para apresentar ao ministro um programa detalhado de expansão de matrículas, partindo do patamar de 110 mil vagas nos exames vestibulares do início de 1969. O esforço principal dessa primeira leva da expansão deveria ser realizado de modo que fortalecesse as unidades que, pelo seu alto nível de eficiência administrativa e didática, pudessem constituir-se em “centros avançados de ensino”. Além disso, deveria enfatizar as modalidades profissionais prioritárias nas áreas da Saúde. Para aumentar a disponibilidade de recursos financeiros, o GT sugeriu a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinado a financiar a programação

³⁵⁰ Ibid., p.229.

³⁵¹ Ibid, p. 232.

do ensino superior, projetos e programas de ensino primário e médio a cargo do governo federal. Para aumentar o controle sobre os recursos que pessoas físicas ou jurídicas podiam abater do imposto de renda devido em benefício do FNDE.

Os economistas invadiram vários domínios da administração pública. No campo educacional procurou-se traduzir suas questões fundamentais em termos de custos e benefícios de taxas de retorno de investimento. Nesta perspectiva, racional era tudo que levasse à maximização do rendimento do processo educacional. Esta concepção dominou a Comissão Especial do CFE, criada para tratar da articulação do ensino superior com o ensino médio. O conceito de racionalização, na linguagem tecnicista, estava relacionado à eficiência, produtividade e outras categorias do mundo empresarial. Moniz Aragão, quando ministro colocou em curso um processo de reforma na Universidade do Brasil, que foram generalizados pelos decretos-leis 53/66 e 252/67.

Newton Sucupira foi um defensor do caráter empresarial impressa nestes decretos-leis. Na sua avaliação,

a universidade, em certo sentido, deve ser considerada como verdadeira empresa cuja finalidade é produzir ciência, técnica e cultura em geral. Como toda empresa moderna, há de racionalizar seu processo de produção para atingir o mais alto grau de eficiência e produtividade. Certamente se trata de empresa *sui generis*, cuja produção intelectual em muitas de suas modalidades, não poderia ser aferida por critérios estritamente econômicos.³⁵²

O GT estava preocupado com o crescimento da procura de vagas e forte expansão de matrículas. Havia o problema dos candidatos excedentes à emprego produtivo, isto é, a preocupação com os estudantes excedentes era, sobretudo com a formação de futuros profissionais excedentes. Sob estas preocupações, o Relatório procurou dar sugestões para o ensino médio e sobre as suas relações com o ensino superior.

O Relatório defendeu a organização de um ginásio comum, enriquecido por “sondagem e desenvolvimento de aptidões para o trabalho” e de um “colégio integrado”. A vantagem proclamada da profissionalização foi a de conciliar a crescente demanda demográfica social expressa na reivindicação por melhor educação com as condições do

³⁵² SUCUPIRA, Newton. “A reestruturação das universidades federais”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rio de Janeiro), v.111, jul.-set., 1968, p. 68, apud. CUNHA, Luís Antonio. *Universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2.^a ed. São Paulo. Editora da UNESP, 2007, p.236.

mercado de trabalho e oportunidades de empregos. Com a modernização do ensino superior, pretendeu-se colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada multinacional. Com essa finalidade, desenvolveu-se o ensino em nível de pós-graduação e toda a ênfase foi dada aos cursos de ciências e tecnologia.

A incorporação das idéias tecnicistas partiu de estudos realizados no âmbito do Conselho Federal de Educação. Com base no parecer de Valnir Chagas sobre a “Reestruturação das universidades brasileiras”, baixou-se o Decreto-lei n.º53, de 18 de fevereiro de 1966, complementado pelo decreto-lei, de n.º252, de 28 de fevereiro de 1967, também relatado no CFE por Valnir Chagas. No auge das lutas estudantis de 1968, o governo criou o GT para elaborar a Reforma Universitária. Valnir integrou este grupo e foi responsável pelo aspecto doutrinário do projeto que se converteu na Lei n.º 5540/1968.

O grupo de trabalho, formado de modo heterogêneo, teve um tempo exíguo para realizar seus objetivos, recebendo mandato de um governo sem legitimidade política, que afinal era resultado de um golpe.

O governo procurou responder demandas divergentes. Os estudantes e professores almejavam a democratização da universidade, a autonomia universitária, com a abolição do regime de cátedra, e reivindicavam mais vagas para o ensino superior e mais verbas para pesquisa. Os setores sociais ligados ao regime instalado com o golpe buscavam vincular o ensino superior aos mecanismos do mercado e aos projetos do capital internacional.

O GT procurou estabelecer uma série de medidas para conter a crise universitária, que se expressou pelo descontentamento dos alunos acerca dos critérios seletivos do vestibular, o problema da ampliação do número de vagas, o corte de investimentos a partir do que os seus autores denominavam “racionalização” das estruturas acadêmicas. Com o objetivo de responder às pressões democráticas, o GT proclamou o caráter indissociável entre ensino e pesquisa, o fim da cátedra na instituição do regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior.

No relatório do Grupo de Trabalho, o ensino superior foi compreendido como um investimento direto, em vista de sua alta rentabilidade econômica e a valorização dos recursos humanos para a qualificação da força de trabalho. Para atender aos interesses dos capitalistas sobre a educação, instituiu-se o regime de créditos, a matrícula por disciplina,

os cursos de curta duração, a organização de fundações e a reorganização da estrutura e do funcionamento das instituições de ensino superior.

8.5. O Debate parlamentar acerca da Reforma Universitária

No dia 7 de outubro de 1968 entrou na ordem do dia a Mensagem Presidencial n.º 36, contendo o projeto de lei n.º 32. A mensagem integrou um pacote de sete mensagens que deram entrada no Congresso no mesmo dia para serem discutidas e votadas em regime de urgência, pelo prazo de quarenta dias, ou seriam aprovadas por decurso de prazo.

Assim que o presidente do Congresso Nacional Pedro Aleixo abriu a sessão e anunciou a leitura do expediente, foi interrompido por uma questão de ordem do senador Jopsaphat Marinho, líder do MDB, defendendo que fossem lidas todas as sete mensagens, conforme a ordem do dia e o regime de urgência. Ao Congresso cabia a decisão acerca do prazo de quarenta dias.

O parlamentar pediu atenção do presidente do Congresso para a gravidade do assunto, que uma das sete mensagens tinha caráter político devendo ser debatida no legislativo. Em relação às outras lembrou que o governo levou um ano e meio para estudar a matéria e ao remeter ao Congresso estava exigindo a deliberação em regime de urgência: “Ora, o fato é tão grave que uma de duas: ou o Governo não consultou os dirigentes do Congresso e os seus líderes na Câmara e no Senado, ou não há no Senado e na Câmara quem esteja preocupado em defender as prerrogativas do Congresso, a soberania de suas deliberações, a regularidade de seus trabalhos”, perante a passividade do Congresso diante da imposição, arrematou: “Isto não é legislar. Isto será apenas, dolorosamente para o Congresso homologar o arbítrio do Poder Executivo.”³⁵³

Geraldo Freire, da ARENA, defendia a leitura conjunta das sete mensagens e o regime de urgência, de acordo com a posição do governo, reclamando urgência para o tratamento da questão, pois tratava, “da reforma universitária tão reclamada pela juventude e pelos homens maduros deste País. De há muito se fala neste assunto que, assim, assumiu

³⁵³ DCN, 9-10-1968:950, apud SAVIANI, Demerval. Política e educação no Brasil – O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987, p. 87

o máximo relevo. Cumpria ao Governo, depois dos estudos necessários, envia-lo ao Congresso, ainda em tempo útil, para que fosse solucionado no final deste ano de 1968”.³⁵⁴

O deputado Mário Covas avaliou que não havia possibilidades concretas de realizar a leitura das sete mensagens, pois seriam necessárias vinte e uma sessões entre os dias 5 e 14 de novembro, o que inviabilizaria a discussão e votação do assunto.

O deputado percebeu o tom da manobra e explicitou os seus objetivos no protesto: “o observador que possua um mínimo de bom senso e o máximo de isenção tem de concordar em que a única razão pela qual estas mensagens foram encaminhadas desta maneira é exatamente a de atingir esse objetivo: a aprovação da matéria por decurso de prazo”.³⁵⁵

Nestas condições, as sete mensagens foram lidas iniciando-se a contagem irreversível dos quarenta dias em que tudo deveria ser discutido e votado pelo Congresso para evitar a aprovação da proposição do executivo por decurso de prazo. Lida a mensagem, foi designada a Comissão Mista, composta por 14 parlamentares da Arena (7 senadores e 7 deputados) e 8 parlamentares do MDB (4 senadores e 4 deputados). No dia 31 de outubro, como previu o calendário, a comissão Mista apresentou seu parecer e o relator foi o deputado Lauro Cruz (ARENA)

O projeto recebeu 133 emendas, às quais se acrescentaram mais nove apresentadas pelo relator, perfazendo um total de 142. Das 133 emendas, 77 foram sumariamente rejeitadas pelo relator, 3 foram em parte rejeitadas e em parte subemendadas, 37 foram subemendadas e apenas 16 foram acolhidas integralmente.

Em aparte ao deputado Josaphat Marinho, o deputado Martins Rodrigues, do MDB protestou contra uma insinuação do relator, que havia avaliado que a bancada do MDB aceitou todas as emendas tranquilamente.

De modo que, em todas aquelas ocasiões em que a representação do MDB teve ocasião de sugerir emendas liberais (...) ou combater disposições do projeto que lhe pareceram de caráter autoritário, sempre encontrou a resistência obstinada da maioria a qualquer modificação que importasse em sacrificar (...) o espírito do projeto do governo.³⁵⁶

Apesar protestos de alguns parlamentares da oposição, o projeto foi aprovado pacificamente com a anuência da minoria.

³⁵⁴ Idem, *ibidem*.

³⁵⁵ DCN 9-10-68:952, *ibidem*, p. 88.

³⁵⁶ DCN, 7.11.1968: 1087, *apud*. *Ibidem*, p. 90.

8.6. A Lei n.º 5540/1968

A Lei n.º 5540/ 1968 de 28 de Novembro de 1968, que entrou em vigor no governo de Costa e Silva, sob a gestão de Tarso Dutra no Ministério da Educação e Cultura, estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e outras providências e foi um dos mais contraditórios empreendimentos do regime militar, invocando o Ato Institucional nº 5, de 13/12/68, editou o Decreto-lei nº 464, de 11/2/1969, estabelecendo "normas complementares à Lei nº 5.540".

As origens institucionais do planejamento em educação estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, a concepção liberal, sua base teórica, oposta à própria idéia de planejamento, é responsável por um resultado contraditório. Como observa Dumerval Trigueiro Mendes, o Art. 93 se refere aos planos correspondentes aos três fundos relativos ao ensino primário, médio e superior e atribuiu ao Conselho Federal de Educação a prerrogativa de formulá-los.

Entretanto, o art. 9.º, que enumerou as atribuições do Conselho, não fez referência a plano ou planejamento, “relegados para a parte final da lei, os planos aparecem desligados das intenções fundamentais que a nortearam, assim como da metodologia da ação que ela pretendeu instaurar.”³⁵⁷

As entidades privadas foram reconhecidas como entidades assistidas pelo poder público e foram suprimidas as verbas orçamentárias vinculadas. A Constituição de 1967 restringiu o direito de gratuidade de ensino aos níveis ulteriores ao primário. Enquanto a Constituição de 1946 exigiu dos candidatos apenas a comprovação de carência de recursos, a de 1967 exigiu o aproveitamento escolar, e acrescentou: “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”.³⁵⁸

Ainda nos preâmbulos da reforma de 1968, é preciso retomar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. No Título IX, encontramos o tema do ensino superior definido em seus objetivos: pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e artes e

³⁵⁷ MENDES, Durmeval Trigueiro. *O planejamento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000, p. 17.

³⁵⁸ Ibidem, pp. 25-26.

formação de profissionais de nível universitário. Estes objetivos seriam desenvolvidos em universidades ou escolas isoladas.

A LDB de 1961 consolidou o modelo tradicional para as instituições de ensino superior, mantendo o regime de cátedra, a justaposição de escolas isoladas e a composição de universidades sem preocupação com a pesquisa, na medida em que a LDB definiu a universidade como reunião sob administração comum de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior, integrando-se também institutos de pesquisa e aplicação e treinamento profissional. Assim, a Lei foi um empecilho a uma reestruturação profunda das universidades brasileiras.

A Lei estabeleceu uma reforma no ensino superior brasileiro que extinguiu a cátedra, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, criou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório. No contexto dos atos de exceção da ditadura, a universidade brasileira foi obrigada a testemunhar atos de repressão que se desdobraram em perseguição policial, expulsão, exílio, aposentadorias compulsórias, tortura e morte de muitos de seus melhores pensadores.

A reforma universitária teve outro antecedente importante. A criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961. A UnB foi concebida a partir da matriz desenvolvimentista da educação, sendo projetada para atender às críticas e anseios do meio universitário brasileiro. Foi a primeira universidade brasileira a nascer de um plano definido, sem incluir faculdades já existentes. Com uma estrutura integrada, flexível, dinâmica e moderna, ela se contrapôs ao modelo de universidade segmentada pela justaposição de vários cursos.

Nessa universidade, o departamento substituiu a cátedra como unidade de ensino e pesquisa. Projetada por Darcy Ribeiro e tendo como reitor Anísio Teixeira, apresentou algumas inovações organizativas e pedagógicas. A UnB foi pioneira na ênfase funcional no ensino superior, operando um papel fundamental no desenvolvimento econômico do país e na sua independência científica e cultural, formando simultaneamente cientistas e técnicos. Como um centro de renovação, a UnB passou também a ser reconhecida pela dinâmica das agitações políticas.

O golpe de 1964 foi um ataque ao projeto da universidade, promoveu o corte de pessoal na direção e nos corpos discente e docente, alterando o plano original. A ditadura impôs a tradição de padronização como norte das experiências de reforma da universidade, de acordo com o espírito burocrático que prevaleceu nos conselhos de educação, generalizando soluções previamente definidas.

Em 1965, com a lei 4.8814/1965, formula-se o Estatuto do Magistério Superior, com regime político próprio. O artigo 25 desse Estatuto confere ao Conselho Federal de Educação a competência para definir os cursos de pós-graduação e suas características. Isso não era previsto na LDB. Os dois pontos importantes para a reforma foram conferidos a partir desse Estatuto: a estruturação da carreira docente e a institucionalização do ensino pós-graduado.

O Relatório do Grupo de Trabalho foi um dos documentos mais importantes sobre a reforma, instituído pelo decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968. O GT iniciou suas atividades na sessão plenária de 10 de julho, sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura, Luís Antonio da Gama e Silva. Os estudantes não participaram desta comissão. O grupo teve trinta dias para apresentar seus estudos e projetos, tendo como temas a institucionalização do ensino superior e administração da universidade; a organização didático-científica, magistério, estratégia da implantação da pós-graduação, os recursos para a educação e expansão do ensino superior e a representação estudantil.

O procedimento previsto para o trabalho dessa comissão consistiu na entrevista com reitores, professores, pesquisadores, jornalistas e empresários sobre a nova configuração do ensino superior. A comissão trabalhou com sugestões recebidas de professores, organizações e associações de classe a partir de solicitações feitas às universidades.

A reforma procurou conciliar a racionalização das estruturas através da compressão de investimentos e a democratização do ensino. O objetivo era diminuir a pressão sobre a universidade, em linhas gerais a reforma foi um assunto de gabinete, o próprio presidente decretou o início dos trabalhos depois de uma comissão mista (MEC-USAID), fazendo uma análise cujas recomendações não foram colocadas a público e nomeou um grupo de trabalho de dez pessoas. Não houve debate aberto sobre a questão. A reforma e os meios de comunicação de massa só serviram para divulgar os resultados. Os estudantes e os professores que eram os principais interessados no tema, na prática não participaram.

O tecnicismo foi a concepção que norteou a reforma. A tendência tecnocrática foi tão avassaladora que chegou a expulsar da economia a própria economia, buscando preencher o vazio com uma nova ciência – a “ciência dos meios”. Dumerval Trigueiro afirma que esta ciência está “desligada das ciências do que representa a tentativa de estender o reino da lógica formal, que elabora os entes da razão, e da lógica analítica pura, sem a contrapartida da lógica dialética, sobre todas as ‘zonas’ da realidade material (...)”³⁵⁹

Neste panorama, os prejuízos para a educação são amplos,

(...) tanto é verdade que este fenômeno não está ligado à economia, propriamente dita, mas à emergência do processo tecnocrático, que ele se repete em quase todos os domínios, inclusive no da educação, como se pode verificar, muitas vezes no tipo de racionalidade mecânica, utilizado nos seus mais diversos setores desde o planejamento educacional até a didática.³⁶⁰

Dumerval Trigueiro avaliou criticamente o processo de formulação da lei da Reforma Universitária. Na sua avaliação, a noção de planejamento que norteou a produção da lei foi limitada a parâmetros financeiros. Deste modo, o impacto desta atitude foi muito negativo, por se tratar de um assunto de ordem tão elevada.

Para Dumerval, a pior consequência da concepção jurídica adotada é a ilusão de fácil controle que se pode exercer sobre os fatos.

Donde a atração que o processo normativo, do tipo jurídico, exerce sobre as mentes distanciadas da experiência em qualquer domínio, inclusive da educação. Sendo que, nesta, o dano causado por tal atitude é mais grave, por ser a experiência humana (...) no que se refere ao planejamento, o legislador da Reforma Universitária quase se limita aos problemas financeiros e orçamentários, incidindo no equívoco da própria legislação especializada do planejamento. Repete-se aqui mais uma vez o protagonismo dos meios sobre os fins.³⁶¹

No primeiro capítulo sobre o ensino superior a lei estabelece no Art. 1º que este tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. E no Art. 2º estabelece que este ensino deva ser indissociável da pesquisa, ministrado em universidades, em estabelecimentos isolados, organizados em instituições públicas ou privadas. Este artigo inaugura o tratamento de uma

³⁵⁹ Ibidem, p. 65.

³⁶⁰ Ibidem.

³⁶¹ Ibidem, p. 72.

questão que perpassou a lei, a consolidação das instituições privadas como entidades assistidas pelo poder público.

O artigo 3º estabeleceu a autonomia universitária na seguinte fórmula: “As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos”.

Neste artigo não houve uma regulamentação precisa da autonomia universitária, pois os §1º, §2º, §3º §4º receberam vetos em todas as suas letras. Assim, apesar de anunciar a autonomia universitária, a lei não estabeleceu as condições de sua efetivação, o que contribui com os impasses em relação ao planejamento e à gestão da estrutura universitária.

O Art. 4º estabeleceu que as universidades e os estabelecimentos de ensino superior oficiais deviam se constituir em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações.

Entretanto, ao estabelecer no Art. 5º que a organização e o funcionamento das universidades eram disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades, os quais eram submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente, a lei restringiu a autonomia universitária às deliberações dos conselhos de educação, que tomou o lugar do ministério da educação e das próprias universidades no âmbito da formulação dos seus estatutos e regimentos. Do mesmo modo, estabeleceu no art. 6º que a organização e o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior deviam ser disciplinados em regimentos, cuja aprovação deveria ser submetida ao Conselho de Educação competente.

Segundo o Art. 7.º, as universidades podiam se reorganizar diretamente ou mediante a reunião de estabelecimentos já reconhecidos sendo, no primeiro caso, sujeitas à autorização e reconhecimento e, no segundo, apenas a reconhecimento. O Art. 8º definiu que os estabelecimentos isolados de ensino superior deviam se incorporar a universidades ou se congregar com estabelecimentos isolados constituindo federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado com critérios comuns de organização e funcionamento. Os recursos para educação estavam disciplinados a partir destas diretrizes, pois os programas de financiamento do ensino superior estavam baseados no disposto neste artigo.

Entretanto, se deu o direito ao Conselho Federal de Educação, mediante proposta ao Ministério da Educação e Cultura, de fixar os distritos para aglutinação, em universidades ou federação de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior, como se pode observar no artigo 10.

O artigo 11 definiu as condições de organização das universidades, a partir da estrutura com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas, com plena utilização dos recursos materiais e humanos; unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. O Art. 12 no §3º estabeleceu o departamento como a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreendia disciplinas afins.

O Art. 13 estabeleceu na administração superior da universidade órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa, com atribuições deliberativas e a participação dos docentes dos vários setores básicos e de formação profissional, onde a coordenação didática de cada curso ficava a cargo de um colegiado constituído de representantes das unidades que participassem do respectivo ensino.

O art. 14 indicou que na forma do respectivo estatuto, o colegiado devia incluir entre seus membros, com direito a voz e voto, representantes originários de atividades, categorias ou órgãos distintos de modo que não subsista, necessariamente, a preponderância de professores classificados em determinado nível. Inclusive no parágrafo único do artigo obrigou a presença nestes órgãos de representantes da comunidade, incluindo “as classes produtoras”, que era o jargão com o qual os empresários se reconheciam na época.

No artigo 15, os setores ligados à indústria obtiveram garantia de participação no Conselho de Curadores especializado nas funções orçamentárias de fiscalização econômico-financeira das universidades. Segundo o parágrafo único, faziam parte Conselho de Curadores, na proporção de um terço deste, “elementos estranhos ao corpo docente e ao discente da universidade ou estabelecimento isolado, entre os quais representantes da indústria, devendo o respectivo estatuto ou regimento dispor sobre sua escolha, mandato e atribuições na esfera de sua competência”.

A tradição autoritária estava presente no artigo 16 que não reconhecia a legitimidade das eleições diretas. A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades e Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias ou estabelecimentos isolados oficiais se dava a partir da indicação pelo respectivo Governo e escolhidos de listas de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente. Em relação à iniciativa privada, também não houve nenhum critério que garantisse o controle democrático sobre o comando das instituições, pois a escolha de reitores e diretores seguiu as diretrizes de seus próprios regimentos.

A Lei orientou-se pelo modelo universitário norte-americano de divisão dos ciclos básico e profissional, com dois níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado) e a adoção do sistema de créditos com a matrícula por matéria. Neste contexto, o artigo 17 estabeleceu que os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior seriam de graduação, pós-graduação, especialização e extensão.

A Constituição de 1967 suprimiu, igualmente, a vinculação de recursos que a de 1946 estabelecera entre a pesquisa científica e as instituições de ensino superior. Neste sentido, as agências de fomento como o CNPq e a CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior) ganharam força. A legislação da Reforma Universitária concorreu para a diversificação da política científica, prevendo a criação dos Centros Regionais de Pós-graduação, vinculados ao sistema universitário, mas dotados de relativa autonomia. Além disso, ela consolidou e ampliou as atribuições do CNPq, “incorporando à sua área de competência as ciências humanas, e inserindo-se esse órgão no complexo de mecanismos encarregados de exercer certos controles, a nível federal, sobre o sistema universitário de ensino e pesquisa e formação de cientistas.”³⁶²

Contudo a institucionalização da pós-graduação teve outras conseqüências. Luís Antonio apontou que a pós-graduação teve ainda “(...) uma função de discriminação social que a pós-graduação estaria desempenhando: a de restabelecer o valor econômico e

³⁶² Ibidem., p. 28.

simbólico do diploma do ensino superior, ‘degradado’ em virtude do grande crescimento do número de graduados.”³⁶³

Com o objetivo de absorver a pressão por ensino superior, a reforma instituiu o vestibular unificado e classificatório, no Art. 21, o concurso vestibular, abrangia “os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.”

Os industriais propuseram através da Confederação Nacional da Indústria (CNI), na época da presidência de Thomas Pompeu, a criação de cursos de curta duração em 2 anos, que estivessem mais ligados aos interesses da indústria, suprimindo a necessidade de formação de gerentes e tecnólogos para a atuação nas cadeias intermediárias de comando. Esta reivindicação foi contemplada pelo art. 23 facultava aos cursos profissionais, “segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.”

Assim no §1º “serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior,” e no §2º “Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos.”

A criação dos cursos de curta duração cumpriu neste momento a função de responder a uma necessidade imediata por ensino superior. Entretanto, a flexibilização também abriu novas perspectivas para a expansão do ensino superior privado, com a possibilidade do oferecimento de cursos superiores a baixos custos.

Através da lei, o Ministério da Educação ficou destituído da função de conceituar e estabelecer normas para organização da pós-graduação, no Art. 24 esta atribuição coube ao Conselho Federal de Educação. Dentre as atribuições do CFE esteve também a de fixar o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional (Art.26).

³⁶³ CUNHA, Luís Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978, P. 245.

A lei estabeleceu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva (Art. 34), assegurou formalmente a participação nos grêmios universitários e a constituição de diretórios estudantis (Art. 38, § 1 a 3) e instituiu a monitoria. (Art. 41).

As atribuições do CFE se dilataram, pois, segundo o Art. 46, coube ao Conselho Federal de Educação interpretar, na jurisdição administrativa, as disposições desta e das demais leis que fixassem diretrizes e bases da educação nacional, ressalvada a competência dos sistemas estaduais de ensino, definida na Lei n.º 4.024/1961. A autorização ou o reconhecimento de universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior era tornado efetivo, em qualquer caso, por decreto do Poder Executivo, após prévio parecer favorável do Conselho Federal de Educação, observado o disposto no artigo 44 desta Lei. (Art.47)

O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, podia suspender o funcionamento de qualquer estabelecimento isolado de ensino superior ou a autonomia de qualquer universidade designando-se Diretor ou Reitor *pro tempore*. (At.48).

O reconhecimento das instituições dependeu do CFE ou dos conselhos estaduais de educação. A partir do Art. 49, as universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos ficaram sujeitos à verificação periódica pelo Conselho de Educação competente, observado o disposto no artigo anterior.

A departamentalização e a adoção do sistema de créditos estiveram articuladas à racionalização dos recursos materiais e humanos, permitindo a abertura de mais vagas. O objetivo da reforma era formar recursos humanos para o mercado de trabalho de profissionais qualificados, absorvendo uma parte dos candidatos no vestibular para as universidades oficiais e abrindo um campo de exploração para as instituições privadas. Assim, a universidade procurou “(...) satisfazer as aspirações das classes no poder e, ao mesmo tempo, disciplinar as classes parcial ou diretamente rejeitadas pelo sistema. Esse impasse encontrará uma pseudo-solução com o alargamento do sistema particular do ensino superior no Brasil desde 1968.”³⁶⁴

A legislação e o planejamento universitário tinham formulado dois objetivos básicos: a solução da crise universitária e a formação dos recursos humanos para manter a dinâmica do desenvolvimento. Uma das soluções da crise foi vista na profissionalização do ensino de

³⁶⁴ FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*, Editora Moraes, São Paulo, 1986, op.cit., p.90.

segundo grau, a canalização dos jovens para o mercado imediatamente, a outra medida indicou para a liberalização do ensino que consistia em mais vagas para o ensino superior.

Entretanto, a reforma universitária não conseguiu, alcançar o duplo objetivo de frear a corrida à universidade e de ampliar de tal forma o número de vagas que correspondesse aproximadamente à procura. O resultado imediato da reforma foi a expansão de matrícula no ensino superior, de 278.295 estudantes em 68 para 836.469 em 1973, isto é, uma aumento de cerca de 300%. Mas este crescimento foi desigual, pois houve uma expansão do ensino particular de cerca de 410% contra 210% do ensino oficial. Em 1968 no ensino público haviam 153.199 matriculados contra 124.496 na rede privada. Em 1973 na rede oficial estudavam 327.352, pouco mais de 1/3 da matrícula geral de 636.469. Mais de meio milhão de estabelecimentos de ensino particulares, 96% estabelecimentos de ensino isolados recém criados.³⁶⁵

Assim, explorando a motivação educacional e o desejo de ascensão das classes subalternas, os estabelecimentos de ensino particulares passaram a fazer da educação um negócio. Esse negócio prosperou na mesma razão em que aumentou o congestionamento diante das portas das universidades oficiais. As características da atividade privada no período foram marcadas pela cobrança de mensalidades elevadas, cursos de baixa qualidade e produtividade, áreas não prioritárias do planejamento educacional e d planejamento estatal. Neste contexto pode-se observar a partir de 1968 uma penetração cada vez maior do setor privado nos níveis de graduação e pós-graduação.

A expansão da rede particular ocorreu nas áreas que não eram priorizadas pelo planejamento e a montagem e funcionamento dos cursos era menos cara, como em cursos de comunicação, pedagogia, administração, psicologia, sociologia, filosofia, letras, etc,

Os cursos oferecidos nessas áreas podem tranqüilamente funcionar à noite, porque exigem poucas instalações e tem à disposição recursos humanos de fácil recrutamento. Isso não vale para áreas como engenharia, veterinária, agronomia, etc., que exigem equipamentos dispendiosos e pessoal especialmente treinado; (...)³⁶⁶

³⁶⁵ MEC: Aspectos da organização e Funcionamento da Educação brasileira, op. cit. p. 61. In: FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*, p. 112.

³⁶⁶ FREITAG, Bárbara — *Escola, estado e sociedade*, p. 114.

O ensino particular, que sempre foi concebido como uma barreira ao nível superior, estava se tornando sua única via de acesso. O setor privado passou a adaptar sua oferta de custos à demanda, e a preços acessíveis aos mais pobres. Contudo, na competição do mercado de trabalho, salvo raras exceções, mesmo conferindo títulos e expedindo diplomas equivalentes o ensino particular não preparou uma força de trabalho apta a concorrer no mercado de trabalho com os egressos das universidades oficiais.

A prioridade da política educacional para as universidades foi dar assistência técnica e financeira às instituições privadas. A rede particular ofereceu a chance formal de ascensão, sem de fato criar qualificações que permitissem a competição com os profissionais advindos das universidades da rede oficial. Entretanto, a rede particular passou a funcionar como mecanismo de reprodução da força de trabalho necessária para os cargos de mando e de direção do sistema.

A rede oficial consolidou seu papel na produção de recursos humanos para os setores modernos da economia em expansão e a rede privada continuou suprindo os setores tradicionais. Estabeleceu-se uma relação na qual a rede particular passou a viver do estrangulamento que foi imposto à rede pública. Assim, ficou à disposição do capital uma força de trabalho semiquificada ou de formação mais genérica, recrutada para a expansão da produção com um mínimo de investimentos em treinamento para tarefas específicas.

Segundo a linha de interpretação de Freitag, o pessoal semi-qualificado era absorvido com menor desperdício de tempo, em casos de necessidade. O crescimento do ensino superior privado tem um efeito na própria dinâmica do conflito social, pois na medida em que aceitam empregos abaixo do nível salarial correspondente ao seu título formal, “os membros desse lumpemproletariado de bacharéis alertam os profissionais bem remunerados para os riscos a que se exporiam se perdessem os seus empregos, bloqueando possíveis iniciativas reivindicatórias”.³⁶⁷

³⁶⁷ Ibidem, p. 118.

8.7. A legislação complementar

O governo promulgou no último dia do ano de 1968, o Decreto-lei n.º 405 se utilizando da atribuição que lhe conferia o art.2 do AI-5. Estabeleceu as orientações sobre o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior, em 1969. O decreto estimulava o aumento de vagas no ensino superior através de um conjunto de dispositivos, como resposta à jornada de lutas promovidas pelo movimento estudantil, ocorrida em todo o país no ano de 1968 contra a política social do governo em plena ditadura militar.

Art. 1- O número de vagas fixado em editais de concursos vestibulares para ingresso em cursos de ensino superior poderá ser aumentado mediante simples publicação em diário oficial ou jornal de grande circulação local, independentemente de qualquer prazo, se assim decidirem os órgãos deliberativos das respectivas unidades, tendo em vista as condições do estabelecimento e a completa utilização de sua capacidade.

Entretanto, a concepção que baseou a expansão de vagas também se baseou nas propostas defendidas pelo IPES, os industriais e pelo Conselho Federal de Educação, segundo as quais, as vagas deveriam ser expandidas nas áreas consideradas prioritárias para o capital, isto é, no setor de tecnologia.

Art. 3 – O governo Federal proporcionará o auxílio financeiro aos estabelecimentos de ensino superior compreendidos nas áreas de saúde, de tecnologia e de formação de professores de ensino médio, que dele carecerem para aumentar o número de vagas no primeiro ano de seus cursos.³⁶⁸

O Decreto n.º 63341, de 1 de outubro de 1969, referente à expansão do ensino superior, prescreveu que no exame dos pedidos de autorização e reconhecimento de universidades e de estabelecimentos de ensino superior, bem como do financiamento de programas e projetos de instituições existentes, deviam se evitar a expansão de vagas e a criação de novas unidades destinadas às profissões já suficientemente atendidas, facultando a transformação de unidades relativas àquele setor em instituições destinadas à formação de profissionais dos quais existisse déficit. Como a autorização para funcionamento de novas unidades estava condicionada à comprovação de sua viabilidade pedagógica, científica, administrativa e financeira, o CFE devia ser assessorado por comissões de especialistas e

³⁶⁸ MEC-CFE. *Documenta*. Dezembro de 1968, p.136.

por representantes de órgãos técnicos dos Ministérios da Educação e Cultura, Planejamento e Coordenação Geral e Fazenda e adotar orientação rigorosa, nos programas de obras e equipamentos e examinar se foram devidamente exploradas as possibilidades de melhor utilização da capacidade instalada.

Dumerval Trigueiro criticou a desconexão do esforço normativo e as funções do planejamento:

As normas são corretas, mas se destinam a orientar a ação do CFE, cuja atuação, no caso da expansão do ensino superior, é meramente casuística, aplicada a uma política que deveria estar previamente estabelecida. Não é o que acontece. Para o Conselho, a expansão não interessa como um problema de planejamento no sentido macroestrutural, esgotando-se as suas diligências na fixação de normas para autorização e funcionamento de universidades e na fixação de normas para a autorização e funcionamento de universidades e escolas. Enquanto isso, no Ministério do Planejamento, o planejamento macroestrutural estabelece perspectivas e quantidades segundo um estilo que torna impossível verificar como estas articulam as partes que as constituem. Resulta impraticável para o Conselho orientar-se pelo plano no momento de aplicá-lo, tal o grau de generalidade e, às vezes, o caráter mecânico das projeções. Fica, assim, em aberto a faixa crítica do planejamento, que é a das conexões entre o geral e o particular, o critério de fixação de cálculos globais por ‘detecção’ das microunidades, mas, sobretudo o critério de sondagem da dinâmica das mutações previstas nos projetos.³⁶⁹

A política de financiamento favoreceu o predomínio privatista no ensino superior. Esta política se consolidou a partir da Lei n.º 4320, de 12 de fevereiro de 1964 e abriu caminho para o orçamento-programa, finalmente instituído pelo Decreto-lei n.º 200 e consolidado pela Constituição de 1967, a Emenda Constitucional de 1969 e a legislação da Reforma Universitária que instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão criado com o objetivo de examinar e aprovar parte substancial dos orçamentos universitários.

As entidades particulares do ensino superior, universidades ou escolas isoladas, receberam subvenções, ou diretamente consignadas no orçamento federal, ou oferecidas pela Diretoria do Ensino Superior. Os critérios novos introduzidos pela Lei n.º 4320 permaneceram praticamente sem aplicação, por falta de uma estrutura de planejamento.

³⁶⁹ MENDES, Durmeval Trigueiro. *O planejamento educacional no Brasil*, pp. 73-74.

Esta lei instituiu normas gerais de direito financeiro para a elaboração e o controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, estabelecendo o regime de subvenções através de um conjunto de normas:

- i. As subvenções visam à prestação de serviços essenciais de assistência social, médica e educacional, sempre que a suplementação de recursos de origem privada, aplicadas a esses objetivos, se mostrar ‘mais econômica’; ii.o valor das subvenções, sempre que possível, será calculado com base em unidades de serviço efetivamente prestados ou postos à disposição dos interessados, obedecidos os padrões mínimos de eficiência previamente fixados.³⁷⁰

Observamos uma tendência de apropriação privada no espaço da política de planejamento educacional, no que tange o financiamento de serviços prestados pelo setor privado, nos casos em que essa prestação resulte mais econômica, apesar da ambigüidade da expressão “serviços essenciais”, ela se refere aos serviços que, pela sua relevância, deveriam ser incluídos na competência direta do Estado.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação foi criado pela lei n.º 5537, de 21 de novembro de 1968, que criou o FND. Modificada pelo Decreto-lei n.º 872, de 15 de setembro de 1969, fez parte do elenco de leis da Reforma Universitária. O FNDE teve com o objetivo a captação de recursos financeiros para financiar projetos de ensino e pesquisa, inclusive alimentação escolar e bolsas de estudo, observadas as diretrizes do planejamento nacional da educação.

Ao FNDE competiu a atribuição de financiar os programas de ensino superior, médio e primário, promovidos pela União, e conceder a assistência financeira aos estados, Distrito Federal, territórios, municípios e estabelecimentos particulares, financiar sistemas de bolsas de estudo, manutenção e estágio a alunos dos cursos superior e médio e apreciar as propostas orçamentárias das universidades federais e dos estabelecimentos de ensino médio e superior mantidos pela união, visando à compatibilização de seus programas e projetos com as diretrizes educacionais do governo.

Os estabelecimentos particulares de ensino que recebessem subvenção ou auxílio de qualquer natureza da União ficaram, obrigados a reservar matrículas, para bolsas de estudo, manutenção ou estágio, concedidas pelo FNDE e compensadas à conta da ajuda financeira.

³⁷⁰ Ibidem, p. 88.

O Ministério da Educação transferiu para o FNDE o orçamento de investimentos das universidades federais, acarretando a burocratização no acesso e na aplicação dos recursos,

O FNDE surgiu com duas vocações: a vocação oficial era a de um mecanismo estimulador de atividades educacionais no país através de projetos germinativos por ele financiados. A vocação real, porém, era a de órgão amplamente controlador das universidades. Por inadequação da estrutura e estilo de funcionamento, esse controle pode tomar, e já começou a tomar, a feição cartorial dos métodos tradicionais.³⁷¹

³⁷¹ Ibidem, p. 101.

Capítulo 9

A legislação do ensino de 1.º e 2.º graus

9.1. O debate acerca da reforma do ensino de 1.º e 2º graus

Segundo o projeto político da ditadura, a lei de diretrizes e bases estava articulada à reformulação do ensino superior, com o objetivo de ajustar os três níveis de ensino estruturalmente e principalmente no plano ideológico. Os primeiros esboços de reestruturação remontam ao ano de 1964. Entretanto, foi em 1969 que o presidente Costa e Silva nomeou um grupo de 32 membros encarregado de reestruturar o ensino de 1.º e 2.º graus. Sob a gestão de Jarbas Passarinho, no Ministério da Educação e Cultura, os trabalhos foram retomados e um grupo de 10 membros deveria apresentar um projeto de lei.

Em 20 de maio de 1970, através do Decreto n.º 66.600, o Ministério de Educação e Cultura criou um segundo Grupo de Trabalho, para planejar e propor medidas para atualização e expansão do ensino fundamental e do ensino médio. Este grupo composto por nove membros teve um prazo de sessenta dias para estudar e prever os dispositivos necessários à efetivação e ao acompanhamento das modificações decorrentes de suas conclusões.

O tom que marcou a confecção do documento elaborado por esse grupo, não foi o de uma profunda reforma educacional, pois os componentes do GT afirmaram que a nova lei se restringia a “atualização” e “expansão” do ensino a crianças e adolescentes. Esta substituição de termos deveu-se ao fato do desgaste que vinha sofrendo a palavra “Reforma” através dos tempos, ou seja, “reformou-se” sucessivamente o ensino brasileiro em diferentes momentos da história sem que seus problemas tivessem solução. Ao contrário da expectativa e do debate sobre a Lei, muitos setores da sociedade viram o processo com desconfiança.

Finalmente no dia 30 de março de 1971, o ministro Jarbas Passarinho encaminhou ao Presidente da República Emílio G. Médici o anteprojeto de lei que fixaria as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Através do discurso do próprio ministro, podemos

observar os sentidos desta regulamentação: “Num país que decidiu planejar-se, também na educação, a palavra de ordem terá que ser a racionalização dos investimentos para que ela própria venha a constituir o investimento nobre, por excelência, sobre a qual há de assentar-se o processo de desenvolvimento.”³⁷²

Acerca da proposta de reforma da legislação sobre o ensino médio e o fundamental, o projeto original que deu origem à Lei n.º 5692/1971, que veio a fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, decorreu dos estudos produzidos por um Grupo de Trabalho instituído pelo Decreto n.º 66.600, de 20 de maio de 1970. Os nove membros foram designados pelo Ministro da Educação e Cultura e tiveram o prazo de sessenta dias para a conclusão dos trabalhos. O grupo de Trabalho, instalado no dia 15 de junho de 1970, pelo ministro Jarbas Passarinho foi formado por José de Vasconcelos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

O Ministro da Educação submeteu o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho ao Conselho Federal de Educação, que manteve as diretrizes do projeto original e a política geral do governo. Entretanto o Conselho ampliou o projeto do GT de sessenta e seis para oitenta e seis artigos. Os estabelecimentos de ensino privados participaram da formulação do projeto e imprimiram a marca das suas intenções acerca do financiamento da educação. Neste sentido, “os acréscimos [ocorreram] predominantemente no capítulo ‘Do financiamento’, que passou de nove para vinte e quatro artigos”.³⁷³

Este texto constituiu o projeto de lei e foi acompanhado da “Exposição de Motivos” n.º 273 e encaminhado pelo Ministro da Educação e Cultura, coronel Jarbas Passarinho ao Presidente da República em 30 de março de 1971. Estes documentos foram encaminhados através da mensagem n.º 209 que recebeu no congresso o n.º 55/71 (CN).

A tramitação do projeto teve início na sessão de 28 de junho de 1971, quando foi lido o Ofício n.º 50 do presidente do Senado, convocando sessão conjunta para apreciação da matéria do dia 29 de junho. Na sessão de 29-6, aberta às 10 horas, foram designados os membros da comissão mista, que ficou constituída por 22 parlamentares, sendo 10 senadores da Arena e 1 do MDB, e 8 deputados da Arena e 3 foram do MDB. A primeira

³⁷² FAZENDA, Ivani. Catarina, op. cit., p. 89.

³⁷³ SAVIANI, Demerval. *Política e educação no Brasil – O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*, p. 116.

reunião da Comissão Mista foi realizada no dia 30 de junho de 1971, sendo eleitos para presidente o senador Wilson Gonçalves e para vice-presidente o deputado Brígido Tinoco. Na mesma sessão foi designado como relator o deputado Aderbal Jurema.

Os parlamentares apresentaram um grande número de emendas, fazendo com que os trabalhos da Comissão fossem prorrogados até o dia 24 de julho. Entretanto, apesar do volume de emendas, no total 357, grande parte delas eram inócuas ou incipientes. “Do exame pormenorizado das emendas, resultou que apenas 27 foram aceitas integralmente e 5 parcialmente. Quanto às demais, 90 foram subemendadas, 28 foram consideradas prejudicadas e 207 foram inteiramente rejeitadas”.³⁷⁴

Do estudo das emendas, surgiu o substitutivo do relator apresentado e aprovado na segunda reunião da Comissão, realizada no dia 20 de julho de 1971. Sendo suspensa por trinta minutos a reunião foi reaberta e foram aprovadas 17 subemendas que aperfeiçoavam a redação do texto, “não houve, pois subemenda alguma de caráter substantivo”.³⁷⁵

No dia 19 de julho, a comissão mista encarregada de encaminhar o projeto de lei do Executivo que determina a reforma do ensino se reuniu em Brasília. O relator, deputado Aderbal Jurema (ARENA-PE), apresentou parecer, que concluiu por um substitutivo onde ficaram englobados 122 das 357 emendas apresentadas. O deputado afirmou que não podíamos continuar com uma escola primária que apenas ensinasse ler-escrever e contar e uma escola média sem finalidade, isolada das condições sócio-econômicas da sociedade brasileira:

Desejamos uma escola para todos, como enfatiza o presidente Médici, uma escola para a vida num país que está necessitado de técnicos de nível médio e de mão-de-obra já não apenas qualificada, mas também especializada.³⁷⁶

O projeto não suscitou debates acalorados no parlamento. A comissão mista aprovou do parecer de Aderbal Jurema. Vários parlamentares se manifestaram sobre a proposição e nenhum deles fez críticas à matéria, inclusive o deputado Brígido Tinoco que, antes se manifestara criticando a proposição, discursou apoiando o projeto.³⁷⁷

Na sessão do dia 27 de julho, o projeto, as emendas e o substitutivo foram colocados em discussão em turno único. Aberta a discussão, falaram quatro oradores e foram

³⁷⁴ DCN, 24-7-71:3. 173-80, apud ibidem, p. 120.

³⁷⁵ DCN, 24-7-71:3. 183, idem.

³⁷⁶ FOLHA DE SÃO PAULO, 20 de julho de 1971, p.12.

³⁷⁷ Idem, 21 de julho de 1971, p.7.

solicitados dois destaques irrelevantes do deputado Geraldo Freire referentes à expressão “para todos os efeitos”, no artigo 84 e ao parágrafo único do mesmo artigo.

O substitutivo foi colocado em discussão e foi aprovado na Câmara e no Senado. Postos os destaques em votação, foram rejeitados na Câmara. Assim foi aprovada a lei de Diretrizes e bases do Ensino de 1.º e 2.º graus. O texto foi encaminhado à Comissão de Redação para a formulação da sua redação final. Posta em discussão a redação final, ninguém quis fazer o uso da palavra. Assim, foi anunciado o encerramento da discussão, passando à votação do texto imediatamente aprovado na Câmara e no Senado.³⁷⁸

O projeto foi encaminhado ao presidente que sancionou o projeto sem vetos e em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a lei n.º 5692/1971.

Ao investigar a legislação educacional no Brasil, nos deparamos com uma arena de graves conflitos sociais, que atravessaram os debates acerca da política do Estado para a educação. No âmbito da vasta produção legislativa da ditadura militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 5692/1971 estabeleceu as bases legais para o ensino de 1.º e 2.º graus que vigoraram até 1996. Deve ser ressaltado, que muitos aspectos da Lei n.º 5692/1971 permaneceram na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assim, alguns dos conteúdos normativos fundamentais da lei de 1971 se mantiveram, até o presente.

9.2. A Lei n.º 5692/1971

A Lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971, sob o governo do general Emílio G. Médici, durante a gestão do Ministro da Educação Jarbas G. Passarinho estava dividida em oito capítulos, acerca do Ensino de 1.º e 2.º graus; Do ensino de 1.º grau; Do Ensino de 2.º grau; do Ensino Supletivo; dos professores e Especialistas; do financiamento; Das Disposições gerais; Das Disposições Transitórias. Dos seus oitenta e oito artigos vinte e dois tratavam das condições do financiamento da educação. A lei em questão foi um exemplo de peça legislativa de características draconianas e deve ser analisada mais detidamente.

³⁷⁸ DCN, 29-7-71: 1029-44, apud. SAVIANI, Demerval. *Política e educação no Brasil – O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*, p. 122.

O artigo 2.º do capítulo 1, acerca do Ensino de 1.º e 2.º graus previu que os Conselhos de Educação deveriam fixar normas para organização administrativa, didática e disciplinar para os estabelecimentos de ensino. Assim, os conteúdos curriculares eram fixados pelo Conselho Federal de Educação (Art.4.º) acerca das matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. Os demais Conselhos de Educação poderiam então relacionar as demais matérias da parte diversificada e outros estudos. Este artigo é um exemplo de continuidade com a Lei de Diretrizes e Bases, a Lei n.º 4024/1961, segundo a qual as funções dos Conselhos de Educação se estendiam a uma ampla gama de atividades normativas e executivas.

A Lei n.º 5692/1971 impôs a profissionalização geral do ensino médio (antigo 2.º ciclo do ensino médio). O Art.5, no Inciso 1.º, estabeleceu que o currículo pleno deveria ter uma parte de educação geral e outra de formação especial, a) no ensino de 1.º grau; a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. O Inciso 2.º determinava que a parte de formação especial deveria ter caráter de habilitação profissional no ensino de 2.º grau.

A profissionalização compulsória foi a solução encontrada pelos ideólogos do regime para o problema da formação e qualificação de força de trabalho, ao mesmo tempo em que procurava conter a procura pelo ensino superior. O argumento se baseava na concepção de que a profissionalização, associada à terminalidade, permitiria aos estudantes que concluíssem o ensino médio ingressar diretamente no mercado, assumindo ocupações técnicas.

Os relatores defendiam a idéia segundo a qual a crescente demanda de ensino superior era devida ao conteúdo geral do ensino médio, o que obrigava seus concluintes a procurarem naquele uma habilitação profissional, deste modo com a introdução da profissionalização compulsória, a pressão sobre as instituições públicas de ensino superior diminuiriam, pois “muitos estudantes não seriam obrigados a demandarem as escolas superiores (pois já teriam uma habilitação) enquanto que outros, já trabalhando, teriam seu ímpeto diminuído pelo fato de poderem, com mais tranquilidade, financiar novas tentativas.”³⁷⁹

³⁷⁹ CUNHA, Luís Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, op. cit, p. 246.

A lei assinalava que as habilitações profissionais poderiam ser realizadas em regime de cooperação com as empresas (Art.6), o que não as obrigava, entretanto, ao vínculo empregatício, mesmo que houvesse remuneração ao estagiário, pois as obrigações da empresa estariam especificadas pelos termos do convênio feito com o estabelecimento.

Através do Art. 7.º, a lei procurou consolidar a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos plenos de estabelecimentos que ministravam ensino de 1.º e 2.º graus como já havia sido definido pelo Decreto-lei 869 de 12 de setembro de 1969.

Os objetivos da Educação, Moral e Cívica representavam uma composição entre o pensamento conservador católico e a doutrina da segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra. O Arcebispo de Aracajú Dom Luciano José Cabral Duarte foi relator da Comissão Especial do CFE para dar diretrizes para o programa desta disciplina que teve como resultado no parecer n.º 94/71.

Apesar do parecer proclamar que a disciplina não deveria ter caráter confessional, proclamava que a religião é que era a base da moral a ser ensinada, “a incorporação das doutrinas tradicionais do catolicismo e de seus quadros não era sequer disfarçada nos textos e diretrizes da Comissão Nacional de Moral e Civismo, nem nos livros didáticos que ela aprovava para uso nas escolas.”³⁸⁰

No curso primário, o conteúdo do ensino estava mais diluído, centrado na categoria de comunidade. No curso médio, entretanto, o conteúdo era mais ideológico, tendo temas como: o trabalho como um direito do homem e um dever social; as principais características do governo brasileiro; a defesa das instituições, da propriedade privada e das tradições cristãs; a responsabilidade do cidadão para com a segurança nacional.

A composição da comissão que aprovou o parecer do arcebispo Luciano revelou o caráter dos rumos das mudanças em curso. A comissão era formada por Raymundo Moniz de Aragão, que enquanto Ministro da Educação assinou os convênios MEC-USAID; Esther de Figueiredo Ferraz, defensora do pagamento do ensino superior nas universidades e ministra da educação no governo do general Figueiredo, Therezinha Saraiva, que presidiu o MOBREAL, José de Vasconcelos, padre Salesiano co-responsável pela política de profissionalização universal e compulsória no 2.º grau, Tarcísio Padilha, dirigente da

³⁸⁰ CUNHA, Luís Antônio. *O Golpe na Educação*, op.cit., p. 76.

Associação Brasileira de Filósofos Católicos, destacado propagandista do tradicionalismo religioso.

O entusiasmo acerca da introdução da disciplina era evidente nos meios legalistas mais exaltados, pois mesmo antes do decreto-lei da vigência, o prefeito Paulo Maluf já havia adotado a inclusão desde o início do ano letivo de 1969 nas escolas primárias na capital paulista. Em 1973, Jarbas Passarinho “homologou o parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo, favorável ao Compêndio de instrução moral e cívica, de autoria de Plínio Salgado”.³⁸¹

O Art. 8 mencionava que a ordenação do currículo devia ser feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo, organizadas de modo a permitir, conforme o plano e as possibilidades de cada estabelecimento para inclusão de opções que ensejassem uma variedade de habilitações. Entretanto, através do Inciso 2.º, o artigo conservou o compromisso com a manutenção da situação precária de escolas unidocentes e a ausência de uma regulamentação administrativa de promoção do sistema de ensino público.

Segundo o inciso, “em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades que a solução aconselhe.”

Assim, a lei consentia e autorizava o funcionamento de classes para áreas de estudo e atividades voltadas para o ensino de disciplinas segundo a fórmula “que a solução aconselhe.” Certamente, as condições de financiamento escolar que determinavam a solução que aconselha. Entretanto o inciso contrariava os termos do enunciado do artigo, que buscava regulamentar a organização de séries e classes de estudo. Assim, a lei reconhecia a discrepância na organização administrativa dos estabelecimentos escolares segundo os vários sistemas de ensino e era conivente com a precarização.

No art. 11, a lei manteve a definição do período escolar em cento e oitenta dias de trabalho escolar como a lei anterior. A reivindicação dos donos de escola, em fixar o máximo de dias letivos obrigatório, estava relacionada ao próprio caráter mercantil da escola particular. Esta proposta contava com o apoio dos setores políticos mais conservadores que associavam o trabalho escolar ao trabalho fabril. O principal debate que

³⁸¹ Ibidem, p.79.

se pode observar na imprensa dos anos cinquenta e sessenta era o problema das altas mensalidades. Os pais de alunos contestavam o pagamento de mensalidades nos meses de férias, quando os seus filhos não freqüentavam as escolas. Desde modo, os donos de escola pressionavam o poder público no sentido do período de recesso escolar.

Em Conferência na Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica, o Ministro Jarbas Passarinho afirmou que as férias escolares precisavam mudar, ampliando os dias letivos obrigatórios, para o ministro era necessário acabar com o atual sistema de férias, já que um país como nosso não podia admitir uma escola fechada por tanto tempo.³⁸²

A Lei de Diretrizes e Bases estendeu o ensino primário de quatro para oito anos, segundo o Art. 18, ensino este que deveria ser obrigatório nas escolas públicas (Art.20). O ensino médio foi reduzido de sete para três ou quatro anos (Art.22), na medida em que o 1.º ciclo ginasial, ficou, portanto, absorvido pelo ensino primário, tornando-se obrigatório para todos.

A lei reconhecia o ensino supletivo, permitindo uma ampla flexibilidade e abrangência, desde os fundamentos básicos da leitura até a formação profissional, cabendo aos Conselhos de Educação a tarefa de estabelecer as normas, os cursos e exames a serem organizados (Artigos 24 e 25). A participação do rádio e da televisão no ensino supletivo foi garantida no Inciso 2, do Art. 25, que estabeleceu que “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”. Desta forma, a lei procurava legitimar um conjunto de práticas que já estavam em curso e consolidar as iniciativas de programas de ensino à distância promovidos pelo governo e pela iniciativa privada como o projeto Minerva, o MOBREAL e os telecursos.

Contra os vinte e dois artigos que tratavam do financiamento do ensino na lei de diretrizes e bases, por exemplo, não havia algum que garantisse as condições salariais necessárias para a categoria dos professores. Apenas o Art. 39 menciona a questão, da seguinte forma: “os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1.º e 2.º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e

³⁸² ESTADO DE SÃO PAULO, 5 de agosto de 1971, p. 1.

estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.”

Como não havia na lei nenhuma indicação da obrigatoriedade dos sistemas de ensino na organização de planos de cargos através uma evolução salarial progressiva, este artigo se tornou letra morta. Esta situação permitiu que os sistemas estaduais ou municipais de ensino público simplesmente não adotassem uma política de cargos e salários, não realizassem os enquadramentos necessários, atuando segundo o casuísmo da política orçamentária clientelista dos governos. O Estado, através das suas diversas instâncias de governo, promoveu uma política de arrocho salarial à categoria dos professores em geral, liberando a iniciativa privada para realizar uma política salarial em relação aos docentes que variou de acordo com as pressões pelo lucro imediato e os interesses do mercado.

O Capítulo 6 acerca do Financiamento é o mais extenso e sem dúvida seu conteúdo normativo é o núcleo central da Lei de Diretrizes e Bases.

As suas definições tiveram alcance profundo sobre os rumos da educação brasileira em seus mais variados planos. O Art. 42 afirmava que ensino nos diferentes graus seria ministrado pelos poderes públicos sendo livre à iniciativa particular.

E segundo o Art. 43:

Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem: a) maior número possível de oportunidades educacionais; b) a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação; c) o desenvolvimento científico e tecnológico.

Segundo esta fórmula, a lei confirmou as vantagens para a escola particular quando assegurou franca liberdade às escolas particulares e apesar de garantir a aplicação recursos na rede oficial, assinalou que estes recursos não seriam aplicados de forma exclusiva no desenvolvimento do ensino público, mas apenas de forma preferencial, indicando a divisão destes recursos públicos com a rede privada de escolas.

O Art. 44 indicou a gratuidade e a obrigatoriedade do Estado em relação à educação nos estabelecimentos oficiais para o ensino de 1º grau dentro da faixa etária de 7 à 14 anos, “e o de níveis ulteriores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas.”

Este artigo visava responder às reivindicações populares sobre o aumento da escolarização elementar obrigatória, que na época era de quatro anos. Contudo, de acordo com o Censo de 1980, o resultado não foi positivo, pois a taxa de escolaridade das crianças de sete a 10 anos, faixa etária que correspondia ao antigo curso primário, baixou de 1970 a 1980; de 66, 3% para 65, 5%, “isto quer dizer que, em 1980, mais de um terço das crianças que deveriam estar cursando a escola primária estavam, na realidade, *fora da escola* (grifo do autor)”.³⁸³

Luís Antônio Cunha observou que no ensino primário, em 1970, haviam 6,5 milhões de crianças de 7 à 14 anos fora da escola, “em 1980, elas já eram 7,5 milhões. Ou seja, os excluídos da escola aumentaram de um milhão de 1970 a 1980.”³⁸⁴ A proporção de analfabetos de 14 anos de idade continuou em 9,8 % na zona urbana e na zona rural houve uma leve redução, de 41,9% para 36,8% naquele decênio.”³⁸⁵

O analfabetismo continuou a ser um problema na sociedade brasileira. Em 1970, a taxa de analfabetismo era de 33,6 % para a população acima de 15 anos e em 1980 esta taxa era 25,4%. O número de analfabetos aumentou de 540 mil pessoas, que foram se somar aos 18,2 milhões de iletrados que havia em 1970.

Em 1980, existiam 28,3 milhões de estudantes matriculados em cursos regulares, a maioria dos quais (22,7 milhões) no ensino de 1.º grau. O ensino pré-escolar, apesar da grande quantidade crianças de até seis anos recebia apenas 1,3 milhão de crianças desta faixa etária, metade das quais freqüentava estabelecimentos particulares.³⁸⁶

No 1.º grau, apenas 15% freqüentavam escolas particulares. Dos 22,7 milhões de alunos do 1.º grau, a grande maioria (16,1 milhões) estava nas quatro primeiras séries, correspondentes ao antigo curso primário, “sendo que 4,5 milhões dessas crianças estudam em precárias escolas unidocentes. Depois de oito anos de determinada por lei a duplicação da escolaridade obrigatória, apenas 6,6 milhões de alunos freqüentam o segundo segmento do ensino de 1.º grau.”³⁸⁷

³⁸³ CUNHA, Luís Antônio. *O Golpe na Educação* p. 56.

³⁸⁴ Ibidem., pp. 56-57.

³⁸⁵ Ibid., p. 58.

³⁸⁶ Ibid., p. 60

³⁸⁷ Ibid., p. 61.

Neste sentido, apesar da lei se pronunciar pelo aumento da escolaridade obrigatória o resultado após mais de oito anos de vigor da lei não foi favorável à democratização do ensino. A resposta para este aparente enigma se encontra no artigo seguinte.

Eis o Artigo 45:

As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo. Parágrafo único. O valor dos auxílios concedidos nos termos deste artigo será calculado com base no número de matrículas gratuitas e na modalidade dos respectivos cursos, obedecidos padrões mínimos de eficiência escolar previamente estabelecidos e tendo em vista o seu aprimoramento.

Assim, a lei consolidou o duplo financiamento para a escola particular, permitindo a livre cobrança de mensalidades e o amparo técnico e financeiro do Poder Público, incentivando a criação de vagas na rede particular garantidas pelo número de matrículas gratuitas concedidas. Assim, A Lei n.º 5692/1971 confirmou o predomínio privatista na educação, herdado da Lei n.º 4024/1961, estabelecendo com clareza o apoio estatal às escolas privadas.

Assim, ficou decidido pelo Art. 46, segundo o qual “o amparo do Poder Público a quantos demonstrarem aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos far-se-á sob forma de concessão de bolsas de estudo”. Há um encadeamento lógico no interior da lei estabelecendo precisamente as condições de fomento para a iniciativa privada. No Art. 47, “as empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei”.

Nesta estrutura, um importante mecanismo de financiamento escolar, ao lado das bolsas de estudo, foi o salário-educação. Neste caso, manteve-se a lei que estabeleceu o dever das empresas em recolher o salário-educação para financiar a escolarização dos trabalhadores.

No Art. 48, “O salário-educação instituído pela Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964, será devido por todas as empresas e demais entidades públicas ou privadas,

vinculadas à Previdência Social, ressalvadas as exceções previstas na legislação específica”.

Estes artigos se articulam aos seguintes, indicando a necessidade de promoção de oportunidades escolares sob a iniciativa das empresas, como indica o Art. 49, que determinava que “as emprêsas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos dêstes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a freqüência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades”, e assinala o papel das empresas na questão da formação profissional no Art. 50: “as emprêsas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado”.

O Art.51 estabelece as condições de financiamento e organização do ensino supletivo à distância definido no art. 25 do capítulo 4. Devemos observar que a lei permite observar o grau de cooperação entre os vários setores do capital, suas articulações no Estado e na sociedade civil. O Art. 51 definiu que:

Os sistemas de ensino atuarão junto as emprêsas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal. Parágrafo único. As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação dêste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos.

Para discutir o papel do rádio e da televisão na legislação de educação devem ser feitas algumas observações de contexto. Os donos de escola procuravam uma parceria com os meios de comunicação, a princípio para defender seus interesses frente à contestação estudantil, o movimento dos professores e justificar sua atividade na sociedade e os constantes aumentos das mensalidades.

A atuação do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares do Município do Rio de Janeiro (SINEPE-RJ) foi destacada. O resumo das atas das reuniões de diretoria da entidade o início da década de 60 foi marcado por uma ofensiva do SINEPE-RJ buscando esclarecer suas posições junto à opinião pública. Nas atas das reuniões de diretoria do sindicato foram

encontrados “registros em diversas atas, de sugestões de matérias pagas na imprensa, participação em programas de televisão e até mesmo a compra de um espaço próprio na rede TV Rio para apresentação quinzenal do sindicato. O presidente do sindicato Prof. Santa Roza propôs na assembléia de 23 de outubro a criação do “Clube do giz”, agregando diretores de escolas e figuras proeminentes da sociedade civil, para o almoço de lançamento do clube foi convidado o Dr. Roberto Marinho e o presidente do sindicato dos professores Hélio Marques.

Nesta conjuntura, Santa Roza sugeriu aos diretores de escola estabelecer uma relação próxima com os meios de comunicação, sendo “importante visitar os redatores-chefes dos jornais, para, em conversa individual, prestar esclarecimentos sobre a realidade da escola particular (...).”³⁸⁸

O objetivo era utilizar os meios de comunicação para deter o fortalecimento do movimento estudantil. A pressão sobre o problema das mensalidades se manteve alta sobre todo o período pré-64, “isto foi patente nas referências à decisão de manutenção de entendimentos com a AMES (Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas) e com a UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas) com vistas à questão das mensalidades escolares”.³⁸⁹

Os donos de escola se opunham a discutir salários com professores, eram contra o pagamento do 13.º salário e reclamavam do controle das mensalidades. Nesta época, o jornal *Correio da Manhã* encabeçava uma campanha contra os aumentos exorbitantes das escolas.

Na assembléia sindical de novembro de 1962, o presidente do SINEPE, Santa Roza “propôs estabelecer contatos com a Fundação Getúlio Vargas ou outros órgãos, a fim de provar com estatísticas o aumento do custo de vida. Pois a proposta do Sindicato dos Professores, sobre o aumento seria recebida no dia seguinte, (...) todos foram de acordo num ponto: o aumento de salário deverá ser condicionado ao aumento de anuidades”.³⁹⁰

Diante da ofensiva dos donos de escolas, “a situação era de tensão, a proximidade do fim do ano e a perspectiva dos aumentos de anuidades em um clima de radicalização de

³⁸⁸ FERREIRA, Marco Antônio. *Os guardiões de Minerva*. Rio de Janeiro: Sindicato dos Estabelecimentos Particulares do Município do Rio de Janeiro, 1996, p.38.

³⁸⁹ Ibidem.

³⁹⁰ Livro de atas p. 13/11/1962, apud: FERREIRA, Marco Antônio. *Os guardiões de Minerva*, p. 40.

posições (...) fizeram com que vários estabelecimentos, por iniciativa dos alunos, entrassem em greve, sobretudo na região da Leopoldina.”³⁹¹

Os donos de escolas não aceitavam a concessão do direito do 13.º salário aos professores, submetendo a concessão do direito ao repasse para as anuidades escolares,

(...) a proposição do sindicato era a da concessão do benefício desde que atrelado ao repasse para as anuidades. (...) nesta ocasião o presidente do sindicato, Prof. Santa Roza utilizou-se da televisão para esclarecer a população sobre a agitação que tomou conta de parte das escolas e defendeu a tese de que o pagamento do 13.º, deveria se dar apenas nas escolas que tivessem recursos.³⁹²

A cooperação estreita entre os empresários do ensino e os chefes das comunicações era anterior ao próprio golpe militar. Esta interação teve o objetivo de imprimir uma política no Estado e enfrentar os movimentos sociais. Os meios de comunicação já serviam de tribuna para a defesa dos interesses privatistas na educação no Brasil há muito tempo, desde a época da *Tribuna da Imprensa* sob a direção de Carlos Lacerda, ou mesmo da militância de Alceu Amoroso Lima e Gustavo Corção que publicavam livremente suas opiniões inflamadas a favor das escolas privadas em grandes jornais como o *Estado de São Paulo*.

Durante a ditadura, o desenvolvimento das telecomunicações despertou o interesse dos interesses privados na educação. A televisão e o rádio passaram a ser utilizados de acordo com esses interesses num contexto de rápida expansão destes meios nos anos de 1960 e 1970 pelo país. Os meios de comunicação foram utilizados à serviço da expansão de oferta de serviços educacionais através da economia de mão-de-obra, isto é, a prática de educação à distância consistiu em oferecer instruções sobre as disciplinas escolares com a utilização do aparato técnico e o mínimo de emprego de professores.

Acerca deste problema devem ser feitas algumas reflexões. Acerca da questão da mecanização da produção de mercadorias na indústria, David Landes apontou que a adoção das máquinas no início do capitalismo foi uma saída para poupar mão-de-obra e estabelecer um controle férreo sobre a disciplina fabril, demonstrando o teor das idéias que povoavam a mente dos comerciantes e industriais:

A mudança de atitude perante os trabalhadores do fim do século XVII e início do XVIII refletiu, em parte, a frustração e a irritação dos empregadores, (...)

³⁹¹ FERREIRA, Marco Antônio – *Os guardiões de Minerva*, op.cit., p. 40.

³⁹² Ibidem, p.41.

enquanto isso os negociantes continuavam cépticos e, em lugares como Manchester, ainda se dizia às pessoas, em 1769, que o ‘melhor amigo’ de um fabricante eram os seus estoques elevados. É compreensível que os pensamentos dos empregadores se voltassem para oficinas em que os homens fossem reunidos para trabalhar sob vigilância de capatazes atentos e para máquinas que solucionassem a escassez de mão-de-obra e, ao mesmo tempo, cerceassem a insolência e a desonestidade humanas.³⁹³

Decerto uma investigação acerca das invenções dos mecanismos redutores de força de trabalho deve reconhecer os aspectos das determinações da adoção desses mecanismos na indústria. Entretanto a atividade empresarial do ensino utilizou a capacidade científica à disposição da sua época em favor do desenvolvimento das técnicas e da sua aplicação nos negócios. O entusiasmo burguês com o desenvolvimento da técnica se baseou na razão do incremento da produtividade e da lucratividade. A invenção dos mecanismos poupadores de força de trabalho seria a saída para resolver a relativa subordinação do trabalho docente ao capital, viabilizando níveis mais proveitosos de apropriação deste trabalho.

A possibilidade de oferecer mais “ensino” com menor quantidade de professores, o que parecia ser providencial mesmo porque a falta de professores chegou a níveis insuportáveis. Os empresários do ensino agitavam-se em torno das novas possibilidades abertas pela tecnologia, “ainda no pré-64, um debate que chamou a atenção da diretoria e dos membros do sindicato foi o da importância da televisão – que começava a se afirmar como meio de comunicação no país – e seu uso pedagógico. Era mais uma vez o pioneirismo do SINEPE, o embrião da idéia de TV/Escola.”³⁹⁴

Assim como a produção industrial se apropriou do saber operário socialmente produzido, as formas de educação à distância procuraram se apropriar do saber docente, capturando e transformando este conhecimento em mercadoria. A produção dos programas de rádio e TV contaram com o amparo dos governos militares, materializado em amplo financiamento estatal, a partir de verbas públicas destinadas à educação. Neste campo podemos destacar os Telecurso 1.º e 2º Graus, desenvolvidos pela Fundação Roberto Marinho e difundidos pela Rede Globo de Televisão e pela TVE.

³⁹³ LANDES, David. *Prometeu desacorrentado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994, p.68.

³⁹⁴ FERREIRA, Marco Antônio. *Os guardiões de Minerva*, op. cit., p. 41.

O Estado encetou um conjunto de medidas de liberação do ensino que acompanharam o estabelecimento da escolarização obrigatória em 8 anos, através de iniciativas como o projeto Mobral para a alfabetização de adultos e o Projeto Minerva, um tipo de ensino “curso supletivo dinâmico” difundido através do rádio. As metas de universalizar a escolarização elementar obrigatória, mas, também, de dobrar a sua duração, de 4 para 8 anos pareciam ambiciosas. Cunha observou que o Estado, “reconhecendo a impossibilidade de cumprir essa meta através da escola regular, procura meios e modos de atingi-la supletivamente pelo uso de rádio e televisão e de uma campanha nacional de alfabetização, não só de adultos, como, também, de adolescentes e pré-adolescentes.”³⁹⁵

Assim a Lei n.º 5692/1971 permitiu a interpretação que facilitou a proliferação de redes de ensino à distância, As tentativas de alfabetização em massa e a utilização de programas de tele-educação com o uso de rádio e TV teriam a função de educar minimamente a força de trabalho, incorporando ao mercado urbano as massas rurais e as que forem expulsas do campo, ampliando-se o exército industrial de reserva que permitiria a manutenção da acumulação de capital.

A Lei previu uma ampla atuação da União no financiamento da educação, como observa o Art. 52 que afirmou: “a União prestará assistência financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e organizará o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá por todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.”

As verbas públicas não foram destinadas apenas para as escolas públicas, a lei garantiu, através do Art. 53, que estavam assegurados recursos para a iniciativa privada na forma de concessão de auxílios diretos. Estes recursos, segundo Incisos 2.º e 3.º, eram controlados pelos conselhos de educação.

Art. 53. O Governo Federal estabelecerá e executará planos nacionais de educação que, nos termos do artigo 52, abrangerão os programas de iniciativa própria e os de concessão de auxílios. Parágrafo único. O planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano-Geral do Govêrno, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da Educação e Cultura se integre harmônicamente nesse Plano-Geral.

³⁹⁵ CUNHA, Luís Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, op.cit., p.228.

O artigo 54 submeteu a concessão de auxílios à aprovação do Conselho de Educação.

Art. 54. Para efeito de concessão de auxílios, os planos dos sistemas de ensino deverão ter a duração de quatro anos, ser aprovados pelo respectivo Conselho de Educação e estar em consonância com as normas e critérios do planejamento nacional da educação.

No Inciso 1.º deste artigo, foi definido que a concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais de ensino e ao sistema do Distrito Federal visava corrigir as diferenças regionais de desenvolvimento sócio-econômico, “tendo em vista renda "per capita" e população a ser escolarizada, o respectivo estatuto do magistério, bem como a remuneração condigna e pontual dos professores e o progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior.”

Deste modo, pode-se perceber que não houve qualquer menção a um planejamento de cargos e salários para categoria dos profissionais de educação. Assim, regulamentou-se extensamente o financiamento das escolas, mas a lei foi omissa acerca do financiamento dos educadores, preferindo-se a vaga fórmula de “remuneração condigna”. A presença do termo “pontual” que a complementava, revela a conduta abusiva dos governos e patrões na impontualidade no pagamento dos salários, pois não era necessário estabelecer uma norma na lei de educação sobre a questão, na medida em que este item já se encontrava regulado por leis trabalhistas.

Os Incisos 2.º e 3.º, do artigo 54, definiram que a concessão de auxílios seria aprovados pelos Conselhos de Educação:

A concessão do auxílio financeiro aos sistemas estaduais e ao sistema do Distrito Federal far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação. E a concessão de auxílio financeiro aos programas de educação dos Municípios, integrados nos planos estaduais, far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.

No conjunto de leis orgânicas conhecidas como Reforma Capanema, o ensino havia sido tratado de maneira fragmentada. Assim vários sistemas de ensino estavam regulados por um conjunto de decretos-lei que foram promulgados ao longo dos anos de 1942 e 1943, e tratavam separadamente da organização dos sistemas de ensino industrial, o ensino secundário, o ensino normal, ensino agrícola e ensino primário. Na Lei n.º 4024/1961,

consolidou-se uma multiplicidade de sistemas de educação: ensino primário a cargo dos municípios, ensino secundário sob a responsabilidade dos Estados, o ensino superior público como tarefa da União e uma rede de estabelecimentos privados, explorando os filões mais lucrativos do mercado educacional em todos os níveis. A Lei n.º 5692/1971 por sua vez manteve através do financiamento a recusa em organizar um sistema único de educação, permitindo que a sorte da educação ficasse mais próxima da atividade dos grupos de pressão regionais.

As bolsas de estudo eram financiadas por recursos federais, estaduais e municipais. A administração das verbas relacionadas às bolsas de estudos oriundas de recursos federais era realizada por entidades municipais que poderiam repassar estes auxílios à instituições privadas.

Art. 56. Cabe à União destinar recursos para a concessão de bôlsas de estudo, e pelo “§ 1º Aos recursos federais, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios acrescerão recursos próprios para o mesmo fim.” § 2.º, “as normas que disciplinam a concessão de bôlsas de estudo decorrentes dos recursos federais, seguirão as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, que poderá delegar a entidades municipais de assistência educacional, de que trata o § 2º do artigo 62, a adjudicação dos auxílios.

No Art. 57, estabeleceu-se a relação entre a União e os sistemas de ensino estaduais que cobriam as atividades relacionadas à assistência técnica, suprimentos e projetos que poderiam favorecer as finalidades do plano setorial de educação nacional:

A assistência técnica da União aos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal será prestada pelos órgãos da administração do Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Federal de Educação. Parágrafo único. A assistência técnica incluirá colaboração e suprimento de recursos financeiros para preparação, acompanhamento e avaliação dos planos e projetos educacionais que objetivam o atendimento das prescrições do plano setorial de educação da União.

Neste sentido a lei se baseia na idéia de que a descentralização na aplicação dos recursos poderia tornar mais eficiente sua aplicação, recomendando a progressiva municipalização de todo o ensino de 1.º grau como observa o Art. 58:

A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos

destinados à educação. Parágrafo único. As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais.

E recomendou que os municípios aplicassem (Art. 59), pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau, destinando ao ensino de 1º grau pelo menos 20% das transferências que lhes couberem no Fundo de Participação. Entretanto não houve definição de como os municípios deveriam aplicar estes recursos, dando margem a vários tipos de manobras políticas praticadas com verbas que deveriam ser aplicadas na melhoria do ensino público.

A Lei n.º 5692/1971 manteve as responsabilidades atribuídas aos conselhos de educação da legislação anterior. Neste sentido, as atribuições do Conselho Federal de Educação o transformaram num superministério, acima do próprio Ministério da Educação, e os Conselhos Estaduais de Educação em câmaras burocráticas responsáveis pela própria administração da educação nos Estados. O Conselho preservou o poder de decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares; o reconhecimento das universidades, a aprovação dos seus estatutos, e dos estabelecimentos isolados de ensino superior e decidir sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após a verificação da existência de recursos orçamentários.

O Conselho conservou o poder de indicar disciplinas obrigatórias para o sistema federal de ensino, promover sindicâncias, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente; elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República; conhecer os recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles; sugerir medidas para organização e funcionamento deste sistema; promover e divulgar estudos sobre o sistema federal de ensino; adotar ou propor modificações e medidas relacionadas à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino; emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura; manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação e analisar anualmente as estatísticas do ensino.

Para a lei 5692/1971, o Conselho de Educação teria controle sobre o poder público para indicar os estabelecimentos de ensino que deveriam ser criados e desenvolvidos, deixando que o Conselho definisse os casos de “duplicação desnecessária ou dispersão

prejudicial”, interpretação esta que seria atribuída pelo próprio conselho competente como pode se observar no Art 60, que mantém e resume o espírito da lei.

Assim, pelo Art. 60: “É vedado ao Poder Público e aos respectivos órgãos da administração indireta criar ou auxiliar financeiramente estabelecimentos ou serviços de ensino que constituam duplicação desnecessária ou dispersão prejudicial de recursos humanos, a juízo do competente Conselho de Educação”.

O amparo estatal aos empresários evidentemente não se restringiu exclusivamente àqueles ligados ao ensino. O Estado favoreceu a ampliação da exploração do trabalho feminino nos anos 1960 e 1970. No artigo 61 a lei procurou favorecer as empresas que tivessem ao providenciar pré-escola, como se pode observar no Art. 61, no qual se garante que “os sistemas de ensino estimularão as emprêsas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau”.

O Art. 62 definiu que cada sistema de ensino devia compreender além de serviços de assistência educacional que assegurassem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar em entidades que congregassem pais e professores, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Os recursos para assistência educacional e as bolsas de estudo foram definidos de modo que o Estado repassava para instituições municipais, ou mesmo privadas que definiam como seriam aplicados estes recursos e mesmo a definição da responsabilidade na concessão das bolsas, como se pode observar no Inciso 2.º no qual,

O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio-educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bôlsas de estudo.

A conclusão do capítulo acerca do financiamento escolar não poderia ser mais ameaçadora para a democratização do ensino. O Art. 63 trouxe a ameaça da possibilidade da progressiva extinção da gratuidade do ensino de 2.º grau, pois definiu que a “gratuidade da escola oficial e as bôlsas de estudo oferecidas pelo Poder Público serão progressivamente substituídas, no ensino de 2º grau, pela concessão de bôlsas sujeitas à restituição.”

As disposições gerais enfatizaram o papel preponderante do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação na formulação e na condução da política educacional brasileira.

Segundo o Art. 64. “Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados.” O Art. 65 determinou a autoridade do Conselho Federal de Educação para fixar as normas de revalidação dos diplomas e certificados das habilitações, para efeito de registro e exercício profissional, correspondentes ao ensino de 2º grau, expedidos por instituições estrangeiras.

A Lei facilitou a organização através das escolas particulares através da liberdade de organização destes interesses, formados através de vários tipos de participações societárias, reconhecendo o fortalecimento das instituições privadas de ensino e a multiplicação dos interesses privados, dando origem a verdadeiras corporações de ensino baseadas em redes de escolas de ensino de 1.º e 2.º graus, cursos supletivos e pré-vestibulares.

Segundo o Art. 70, “As administrações dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir para alguns ou todos os estabelecimentos de 1º e 2º graus por elas mantidos, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola”.

O tema que dominou o capítulo oito, acerca das disposições transitórias foi o problema da falta de professores habilitados para o trabalho educacional. O Art. 77 reconheceu a crise geral do ensino expressa na falta de docentes, dando margem à saídas improvisadas. A lei de diretrizes e bases além de reconhecer a falta de professores e legalizar a o caráter precário do ensino, descreveu em minúcias as possibilidades deste regime, segundo um critério de gradação de precariedade:

Quando a oferta de professôres, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário: a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau; c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau. Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professôres, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série,

candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

A lei possibilitou até o exercício do magistério e o registro no Ministério da Educação e Cultura de profissionais com formação em outros cursos de nível superior, mediante complementação de estudos (Art.78).

Entretanto, “quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte dêste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professôres habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério” (Art.79).

Diante de um quadro de complacência na exigência de formação para a formação para o magistério, o Art. 80 indicou a necessidade dos sistemas de ensino em desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação necessária, a fim de que pudessem atingir gradualmente a qualificação exigida.

9.3. Legislação Complementar

No âmbito da legislação complementar acerca do 1.º e 2.º graus é necessário comentar alguns documentos fundamentais, para a compreensão da dinâmica de produção leis educacionais pela ditadura militar.

A regulamentação que acompanhou a Lei n.º 5692/1971 foi imediatamente organizada pelo CFE, através da Resolução n.º 8 do Conselho Federal de Educação que fixou o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e a amplitude, e o Parecer n.º 853 do Conselho Federal de Educação, que definiu a doutrina de currículo, indicando os conteúdos de núcleo comum, apresentando o conceito de matéria, orientando suas formas de tratamento e integração, indicando os objetivos das

áreas de estudo e os do processo educativo e remetendo-os ao objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus e aos fins da educação.

A disciplina de Estudos Sociais foi uma consequência da Lei n.º 5692/1971. A matéria se constituiu pela junção da Educação Moral e Cívica, de estudos históricos e temas de Geografia. Desta maneira, os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados, ganhando evidentes contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto político da ditadura. A ditadura estimulou a criação de licenciaturas curtas em Estudos Sociais para a atuação no ensino de primeiro grau. Este processo tem como marco o Decreto-lei n.º 547 de 18 de abril de 1969 que autorizou o funcionamento e organização dos cursos de licenciatura curta no terceiro grau.

O Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação confirmou a política de profissionalização compulsória universal no 1.º e 2.º graus. O parecer teve como relator o Padre José de Vasconcellos, deste documento participaram Esther Figueiredo Ferraz, Paulo Nathanael, e Maria Terezinha Tourinho Saraiva. O documento criticou a omissão da Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1961, acerca da habilitação profissional, avaliando que a Lei n.º 5692/1971 representava uma mudança de mentalidade em relação ao ensino do 1.º e 2.º graus.

O parecer definiu que a qualificação para o trabalho era um componente básico do processo de formação integral do adolescente, objetivo, específico do 2.º grau. Assim, a qualificação tomou forma de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1.º grau, e no de 2.º grau teve papel predominante. A diretriz que orientava o objetivo da qualificação para o trabalho era a necessidade do mercado. Assim, o parecer partiu das recomendações da Lei n.º 5692/1971, referente ao o art. 5, Inciso 2, letra b), que “a iniciação ao trabalho e a habilitação profissional, sem menosprezar as aptidões do educando, (...) deve levar em conta as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, a vista de levantamentos periodicamente renovados”.

O objetivo do parecer era reafirmar a profissionalização compulsória no 2.º grau. A habilitação profissional foi entendida como uma condição resultante do processo de capacitação para uma ocupação técnica, de formação em nível médio. O parecer definiu a duração dos estudos gerais e técnicos, assegurando a predominância da tendência tecnicista,

tendo em vista a predominância, prescrita na lei de diretrizes e bases, da parte de formação especial sobre a de educação geral.

O Conselho Federal de Educação confiou ao Departamento de Ensino Médio (DEM), do Ministério da Educação e Cultura, “a feitura de um documento básico que servisse a esse conselho de subsídio técnico. Tal trabalho foi organizado sob a superior supervisão do Prof. Agnelo Corrêa Vianna, responsável pela Universidade do Trabalho de Minas Gerais – UTRAMIG, (...)”.³⁹⁶

O parecer recomendava a elaboração de pesquisas com o objetivo de estabelecer a consonância com a necessidade do mercado. Segundo estas recomendações, as pesquisas deveriam prover os estabelecimentos de dados para elaboração dos currículos. Esperava-se a cooperação dos serviços de formação de força de trabalho ligados ao capital como o SENAI e SENAC e o do governo como o PIPMO, Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra.

Neste campo é insubstituível, ao menos nesta fase de implantação da Lei, o papel de instituições ou programas como as Escolas Técnicas Federais o SENAI, o SENAC, o DNMO e o PIPMO, entre outras. Manda elementar justiça que, neste contexto, se exalte o importante papel desempenhado pelo SENAI, SENAC e DNMO não somente na formação do futuro operário, mas na educação da juventude brasileira, no sentido mais integral que à educação empresta a nova lei.

³⁹⁷

Segundo o entendimento do relator, a habilitação profissional se orientava para as ocupações que exigiam domínio dos conhecimentos tecnológicos para a utilização em técnicas especializadas, sendo, portanto, a de técnico de nível médio.

Entretanto o parecer reconheceu a incapacidade estrutural das instituições escolares em oferecer uma formação técnica adequada. Com o objetivo de uma adequação da lei à realidade, o parecer abriu a possibilidade de soluções de improviso, pois na fase de implantação da lei, as escolas poderiam recorrer àquelas habilitações que “com menor carga horária de conteúdo profissionalizante (...), no entanto, qualificam para as ocupações profissionais definidas no mercado de trabalho (...)”.³⁹⁸

³⁹⁶ JARDIM, Ilza Rodrigues (et. alli) - *Ensino de 1.º e 2.º graus Estrutura e funcionamento* . Porto Alegre: Sagra, 1985, p. 206.

³⁹⁷ Ibidem.

³⁹⁸ Ibidem, p. 209.

O parecer tinha como objetivo recomendar a profissionalização compulsória para o 2.º grau. Deste modo, CFE apresentou sua fórmula como “(...) uma forma realista que permite atingir a escola desde logo, um dos objetivos primordiais da mesma lei, qual seja o de que ninguém deve terminar os estudos do 2.º grau sem alguma capacitação para o trabalho”³⁹⁹.

A dosagem entre a parte de educação geral e a parte de formação especial, segundo o Parecer 45/72, retomou a resolução n.º 8 e o Parecer 853/71, que definiu que as disciplinas gerais podiam ser tomadas como instrumentais.

No bojo destas recomendações, a resolução do CFE de 2 de 27 de janeiro de 1972, anexa ao parecer 45/72, fixou os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional (ou conjunto de habilitações afins), no ensino de 2.º graus.

Em 19 de julho 1973, foi imposto o Decreto n.º 72.495 que estabeleceu normas para a concessão de amparo técnico às entidades particulares, os seus objetivos estavam anunciados no artigo 3:

- a) suprir deficiências locais da rede oficial de ensino de 1.º e 2.º graus, através da utilização da capacidade ociosas dos estabelecimentos particulares de ensino ou quando, em relação ao aluno, o acesso à escola particular se tornar mais fácil e conveniente, a juízo da administração do ensino e considerando, dentre outros, os fatores de distância e dificuldade de transporte;
- b) adotar a intercomplementaridade entre estabelecimentos oficiais e particulares de ensino, através do aproveitamento e reunião de serviços afins
- c) equipar, reequipar e instalar unidades escolares, inclusive por intermédio de financiamento à conta de empréstimos garantidos pela União;
- d) ampliar e recuperar imóveis, destinados exclusivamente a atividades escolares.⁴⁰⁰

Deve ser ressaltado, ainda, que segundo o item b, os alunos das escolas particulares podiam utilizar, pelo princípio da complementaridade entre as escolas públicas e as instituições privadas, as instalações das escolas técnicas públicas no estudo da parte especial profissionalizante. Este dispositivo naturalmente visava favorecer os empresários compensando o setor por eventuais despesas neste plano.

³⁹⁹ Ibidem.

⁴⁰⁰ Ibidem, p. 334.

O Art.12 do decreto impôs que a ação do governo estava limitada para estabelecer escolas públicas às áreas em que a iniciativa privada não demonstrasse disposição de explorar. O caráter privatista era muito acentuado, pois mesmo diante do problema da carência de educação, a lei recomendava a concessão de bolsas nas instituições particulares pelo governo. Desta forma, a lei restringiu a autonomia do Estado frente aos interesses dos empresários do ensino, ao mesmo tempo em que cerceou a expansão da educação pública.

Os estados, o Distrito Federal e os territórios, ao elaborarem os seus planos de educação, visando a eliminar a duplicação de esforços, levarão em conta a existência de instituições particulares de ensino, evitando a criação de estabelecimentos públicos onde o atendimento da escola particular foi considerado suficiente para absorver a demanda efetiva ou suscetível de expandir a oferta para atender à demanda contida. No cumprimento do que dispõe este artigo, o Poder público poderá oferecer bolsas de estudo a alunos comprovadamente carentes de meios, a critério da respectiva administração de ensino.⁴⁰¹

O rigor na exigência da profissionalização obrigatória no 2.º grau perdeu sua força poucos anos após a nova lei. O parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação flexibilizou a tonalidade profissionalizante da Lei n.º 5692/1971. O parecer anunciava que seu objetivo era fazer com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta do 2.º grau, seu objetivo era beneficiar a economia, “dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos de nível intermediário de que o país precisa”.⁴⁰²

A legislação acerca do ensino profissional estava articulada com a reforma do ensino superior, de acordo com a concepção dos seus legisladores o ensino médio deveria beneficiar a economia nacional qualificando a força de trabalho através da formação de técnicos de nível médio. O 2.º grau profissionalizante estaria voltado para aliviar a pressão sobre as universidades, como um filtro para reter uma parte dos pretendentes ao ensino superior. Contudo, não se produziram na rede oficial de ensino as condições para a implementação da lei. As instituições particulares resistiram a implementação do ensino

⁴⁰¹ Ibidem.

⁴⁰² MEC-DEM: Do ensino de 2.º grau. Leis - Pareceres, Brasília, 1975. Parecer 76/75, p. 284.

profissional, pois não se dispunham a arcar com os custos para fornecer as instalações necessárias e os recursos humanos qualificados para este tipo de ensino.

Assim, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer n.º 76/75 que definiu habilitações básicas referente a determinadas áreas profissionais e trouxe mudanças na divisão entre a educação geral e a formação especial. O parecer redefiniu o conteúdo da Lei n.º 5692/1971, permitindo aumentar a carga horária acerca de disciplinas de caráter geral. Neste sentido o parecer acabava por desestruturar o postulado da profissionalização compulsória no 2.º grau preparando mudanças legislativas mais profundas.

Segundo o parecer da relatora Maria Terezinha Tourinho Saraiva, as disciplinas da parte geral passaram a ser compreendidas como instrumentais da parte especial. O parecer identificava a necessidade de superar as perplexidades decorrentes da implantação da LDB, propondo um novo conceito de habilitação e sugeria que a escola não devia concluir a formação do técnico, no seu entendimento, pois este papel cabia às empresas. O parecer alterou o conceito de habilitação profissional, pois a atuação da escola foi redefinida no sentido de valorizar a educação para o trabalho, contudo o parecer indicou que a parte operacional da habilitação profissional deveria ser realizada nas empresas sob forma de estágio.

Nos princípios que se constituíram como embasamento para a implantação das disposições da Lei n.º 5692/1971, o tratamento para a questão da habilitação profissional sofreu grandes alterações.

No item 6.º, “a habilitação deverá ser orientada para uma preparação, por áreas de atividades a ser completada com treinamento profissional.”

O item seguinte conclui que a o treinamento poderia ser feito nas empresas e não apenas nas escolas. Como se pode observar no item 7.º: “O treinamento profissional pode ser dado na escola, centros interestaduais, nas empresas, nas agências de treinamento ou já na força de trabalho. O ensino formal não é o único responsável pela formação de recursos humanos em nível de 2.º grau.”

No Parecer 45/72, a habilitação profissional era responsabilidade da escola. Este sentido foi completamente modificado, na medida em que o Parecer 76/75 indicou que a formação técnica integral do aluno, não era mais tarefa da escola.

No item 8.º “Entende-se por habilitação profissional, preparo técnico para a iniciação a uma área específica de atividade em ocupação que, em alguns casos, só se definirá após o ingresso no emprego”.

Nas conclusões do parecer 76/75 acerca dos procedimentos recomendáveis à implantação do ensino de 2.º grau, o Conselho recomendou que a implantação da lei fosse progressiva, tendo como referência as condições das escolas e um plano de metas estabelecido. Deste modo, no item 3.º, o parecer indicou que:

No planejamento para a implantação do ensino de 2.º grau, o sistema deverá programar a preparação de pessoal docente, estudar a capacidade física e de recursos das diversas escolas, instituições, empresas, prevendo as possíveis instalações e equipamentos, instituir os centros escolares e os complexos escolares, preceder ao levantamento de informações profissionais para os alunos.

Os problemas relativos a implantação da lei incidiram principalmente a formação de docentes para atuar no âmbito da formação especial, para superar este problema o parecer admitiu em regime de emergência no item 6.º que,

- a) O técnico de nível médio formado, no mínimo, em 2900 horas, lecionará as disciplinas ligadas à parte prática em laboratórios e oficinas. Mediante apresentação do diploma receberá registro com a denominação de “colaborador de Ensino”.
- b) Os portadores de diplomas de cursos de nível superior que tenham estudado nos seus cursos de formação, por período nunca inferior a dois semestres, a disciplina que se propõe a lecionar, (...).

A noção de formação especial foi modificada, alterando a compreensão anterior acerca da dosagem entre o ensino geral e a parte especial do currículo. Segundo o 7.º item:

Na composição dos currículos de 2.º grau, é possível aumentar a carga das disciplinas de educação geral, computando, quando necessário e justificável, parte de sua carga, na de formação especial, como disciplinas instrumentais, desde que efetivamente o sejam. Com isto assegura-se a carga horária necessária à formação básica profissional e permite-se uma sólida educação geral.

Assim, as disciplinas de caráter geral poderiam ser consideradas instrumentais para uma habilitação profissional. No caso do curso de agropecuária, por exemplo,

(...) a parte de formação especial do currículo compreendia 1050 horas, assegurando a predominância da formação especial sobre a educação geral. No entanto, apenas 600 dessas 1050 horas (27% da carga horária do currículo pleno), compreendiam disciplinas que poderiam ser consideradas propriamente

profissionalizantes, (agricultura, zootecnia, economia e administração agrícola). As demais 450 horas da carga de formação especial deveriam ser preenchidas por disciplinas denominadas instrumentais (desenho básico, química, biologia, física e programas de orientação profissional) que não são outra coisa senão educação geral, somada à que o núcleo comum do currículo já previa.”⁴⁰³

Como se pode verificar a concepção de educação mais tecnicista que foi defendida pelo o Padre Vasconcellos, no Parecer 45/72, como sendo uma das notas fundamentais da nova lei, se diluiu completamente no Parecer 76/75.

Ao contrário, o parecer afirmou seu compromisso com a educação geral, que foi um elemento secundário na Lei n.º 5692/1971 e principal na Lei de diretrizes e bases anterior. Em certa medida, o parecer 76/75 significou um retorno à Lei n.º 4024/1961, pois o parecer preocupou-se em conciliar as intenções de prosseguir nos esforços de implantação do ensino profissionalizante, com as críticas dos opositores da profissionalização compulsória.

A ênfase tecnicista se manteve principalmente na restrição aos estudos históricos e filosóficos, que se mantiveram por todos os governos militares. Em 1976, a portaria n.º 790 do Ministério da Educação determinou que as aulas de Estudos Sociais para o 1º grau, só poderiam ser ministradas pelos próprios profissionais formados em Estudos Sociais. Assim, os profissionais das áreas de História e Geografia ficaram restringidos apenas ao 2º grau.

Em 1982, o governo reconheceu a inviabilidade da proposta que estabeleceu a profissionalização compulsória. Assim, durante o governo do general Figueiredo, o ministério enviou um curto projeto de lei que alterava profundamente a Lei n.º 5692/1971. Pela Lei n.º 7044/1982, a qualificação para o trabalho, através da profissionalização compulsória, antes visada pela Lei n.º 5692/1971, foi substituída pela noção de preparação para o trabalho, retirando a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2.º grau.

O Art. 4, que trata da questão curricular aborda o tema claramente:

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

O tema da formação profissional foi abordado através de uma fórmula imprecisa que deixava a cargo de cada escola proceder do modo que melhor lhe conviesse, pois o § 2.º determinou que “a preparação para o trabalho, no ensino de 2.º grau, poderá ensinar

⁴⁰³ CUNHA, Luís Antônio. *O Golpe na Educação*, op.cit., p. 70.

habilitação profissional, a critério do estabelecimento.” Neste sentido, a Lei n.º 5692/1971 foi completamente descaracterizada. Entretanto, esta lei permaneceu até o fim da ditadura e se manteve em vigor na Nova República, apesar das reivindicações dos movimentos de professores e estudantes em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, só sendo substituída pela Lei n.º 9394/1996.

Capítulo 10

Conseqüências da política educacional da ditadura

10.1. A sociedade e a educação durante a ditadura militar

A ditadura militar dependeu de um sistema instável de alianças entre facções militares, que começou com Castelo Branco e terminou com a composição que levou Figueiredo a presidência. A violência do regime projetou sobre a sociedade a instabilidade política, resultado da decomposição das funções de Estado e desequilíbrio interno das relações entre as classes dominantes e suas frações num quadro de evidente crise de hegemonia.

A repressão e as perseguições políticas se generalizaram. A tortura não foi um expediente que escapou do controle ou fugiu aos cálculos de eficiência técnica. Esta prática foi sistemática e começou no governo Castelo Branco, influenciando na composição de militares que sustentaram a política dos generais Golbery e Geisel. A tortura era de conhecimento de todos. O resultado da sua institucionalização foi a generalização da corrupção e a degradação dos valores morais que afogaram a nação no terrorismo de Estado.

Os setores empresariais e financeiros deram o suporte decisivo para a ditadura. 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. A burguesia atuou ativamente na organização e no financiamento do sistema repressivo. Nos anos sessenta, o complexo IPES/IBAD teve como missão tentar convencer os brasileiros dos benefícios do capitalismo associado. O IPES se constituiu num partido orgânico da burguesia que atuou decisivamente na desestabilização política e no golpe de 1964. A ditadura amplificou a ideologia autoritária difundida pelo IPES e da ESG, incorporando-a como uma ideologia de Estado.

O milagre brasileiro foi resultado do crescimento do setor de bens de consumo duráveis e do endividamento externo. Entretanto, a inflação e a concentração de renda

ampliaram as desigualdades sociais, comprometendo o desenvolvimento econômico e social do país. A ditadura moveu uma guerra aberta contra as classes trabalhadoras, através da intervenção nos sindicatos, do arrocho salarial e da degradação geral dos padrões de qualidade de vida.

A educação foi encarada como uma questão essencial para os cálculos do poder. Os ministros Tarso Dutra, Suplicy de Lacerda, Moniz Aragão, Jarbas Passarinho, Nei Braga e Rubem Ludwig estavam comprometidos com o núcleo central da formulação política da ditadura militar.

Excetuando o interino Moniz de Aragão, Eduardo Portela e Esther de Figueiredo Ferraz, os ministros que ocuparam a pasta eram estranhos à área da educação. Flávio Suplicy de Lacerda teve formação em engenharia e atuou como político profissional. Tarso Dutra formou-se em direito e especializou-se em direito civil e teve longa carreira como político profissional desde 1937.

Jarbas Passarinho era oficial do Exército e instrutor-chefe do curso de artilharia. Tanto Tarso Dutra, quanto Jarbas Passarinho foram signatários do AI-5. Nei Braga e o General Ludwig eram oficiais de carreira que estavam completamente comprometidos com a ditadura. Nei Braga apoiou o golpe militar desde o início e pertencia ao círculo de amigos do General Ernesto Geisel. O General Ludwig era ligado ao grupo de militares próximos ao presidente Figueiredo. O critério que moveu a escolha dos ministros da educação não era técnico, mas político, definido pelo grau de compromisso com as políticas repressivas encetadas pela máquina estatal.

Esther Figueiredo Ferraz foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo de 1963 a 1965. Em 1970 passou a integrar o Conselho Federal de Educação (CFE). Esther foi uma intelectual organicamente ligada ao grande capital e nos Conselhos de Educação atuou como representante dos interesses das instituições particulares de ensino, especialmente da Universidade Mackenzie, instituição de ensino conservadora da capital paulista. No período em que ocupou a reitoria desta instituição combateu o movimento estudantil organizado. A sua principal proposta no ministério foi o pagamento das mensalidades nas instituições públicas de ensino, de acordo com os interesses dos donos de escola. Quando deixou o Ministério da Educação em março de 1985, debaixo de protestos de educadores e estudantes de todo o país, ainda atuou no Conselho Jurídico da FIESP e

nos Conselhos Curadores da Escola de Medicina da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo e da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado.

A posse de Eduardo Portela esteve ligada à necessidade de amenizar as pressões da sociedade civil, em oposição ao caráter repressivo das políticas do MEC. Eduardo Portela foi um intelectual que certo prestígio entre vários setores da sociedade brasileira. A sua gestão foi marcada por conflitos com o Ministério do Planejamento. As tensões que marcaram sua passagem pelo ministério refletiram o caráter contraditório da abertura. Este foi o único Ministro da Educação exonerado ao longo da ditadura.

A demissão de Portela foi resultado da ação da ditadura em manter a política repressiva sobre educadores e suas reivindicações. O general Rubem Carlos Ludwig foi requisitado para a pasta da educação por ser homem de confiança do círculo de militares que ocupou as posições centrais no governo e da administração. O ministro militar procurou atender algumas reivindicações dos educadores com o objetivo de diminuir as pressões populares pelo fim da ditadura.

Os interesses privados se fortaleceram neste período. Os empresários industriais apoiaram o golpe de 1964. A partir de uma atuação íntima junto ao poder político converteram seus interesses na formação de técnicos e tecnólogos. Os industriais procuraram garantir as condições favoráveis para o fornecimento de força de trabalho qualificada para a indústria em expansão e assegurar a disponibilidade de um exército industrial de reserva suficientemente numeroso, com o objetivo de impor uma redução constante nos salários. Este setor da burguesia transformou seus interesses materiais em propostas políticas concretas que, em larga medida, foram incorporadas na legislação de educação da ditadura.

Os empresários do ensino consolidaram suas entidades representativas como a FENEM, e os sindicatos patronais. Os interesses confessionais buscaram a representação na AEC. Embora estivessem afinados em torno dos interesses privatistas, com o crescimento das escolas e a expansão da rede privada, os empresários do ensino, desvinculados das instituições religiosas, passaram a ocupar uma posição de destaque no campo dos interesses privados na educação.

Estes empresários estruturaram materialmente as suas entidades e converteram seus interesses materiais em programa político, ocupando, através de seus agentes intelectuais,

as posições decisivas no aparelho de Estado. Estes interesses foram consolidados pelo golpe de 1964. Durante os debates da Reforma Universitária, os diversos matizes de interesses capitalistas no campo da educação dominaram completamente o Conselho Federal de Educação.

Deste modo, o fortalecimento dos grupos privados teve como consequência a concentração de interesses econômicos na educação, favorecendo a atuação livre de grandes corporações de ensino e dos interesses financeiros.

A ditadura militar lançou ataques severos contra a educação democrática. Os acordos MEC/USAID inspiraram a Lei n.º 5692/1971 e a Reforma Universitária, reformas que no âmbito do financiamento, acarretaram em violenta privatização. Em relação à estrutura e a administração escolar, o resultado foi a degradação do ensino superior e do ensino médio.

O afastamento de numerosos professores desmantelou o corpo docente de várias instituições de ensino. As invasões policiais nas universidades se tornaram fato corriqueiro culminando em eventos em que as forças da repressão agiram de forma brutal.

O sucesso destes ataques foi assegurado por um conjunto de medidas repressivas, que visavam garantir o prosseguimento das reformas, como a Lei n.º 4464/1964. A Lei Suplicy colocou as entidades estudantis na ilegalidade e instituiu como única forma de organização admissível o Diretório Acadêmico (DA), e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), eliminando a representação estudantil em nível nacional e a liberdade de ação dos estudantes. O Decreto-lei n.º 288, a Lei Suplicy-Aragão extinguiu oficialmente todas as entidades em nível nacional e estadual. O Decreto n.º 477/1969 proibiu qualquer manifestação de caráter político para banir o protesto estudantil, estabelecendo punições à estudantes, professores e funcionários.

O movimento estudantil esteve ativamente organizado e as questões específicas à educação eram encaminhadas no conjunto das lutas, trazendo cada vez mais militantes e simpatizantes às suas propostas. Nesta conjuntura, o movimento estudantil funcionou como principal porta-voz dos descontentamentos da sociedade frente ao regime militar. Com a proibição do funcionamento das entidades estudantis, o governo empurrou os movimentos que participavam destas entidades para a clandestinidade. O objetivo das medidas foi aniquilar definitivamente o movimento estudantil.

A pressão sobre as oportunidades educacionais aumentou nos anos sessenta, período em que se verificou uma tendência radical de concentração de propriedade, renda e capital, havendo uma grande quantidade de falências de pequenas empresas durante a recessão deste período. Com isso, ficavam restringidas as possibilidades de ascensão da pequena burguesia através da poupança, investimento e reprodução de capital, através da instalação de pequenas empresas e exercício de profissão liberal.

Como consequência, a demanda do ensino superior aumentou de modo que o crescimento das matrículas foi cada vez maior. A nova legislação procurou conter o enorme afluxo às universidades, e, com este objetivo, foi imposta uma nova lei de ensino de 1.º e 2.º graus que adotou a profissionalização geral no segundo grau, introduzida pela Lei n.º 5.692/1971, retendo o aluno antes de chegar à universidade e encaminhando-o logo para o mercado de trabalho.

A ditadura procurou restabelecer as bases hegemônicas do capital na tensão máxima do uso da força em favor das classes dominantes. Os governos militares organizaram um esquema repressivo cada vez mais ostensivo, que impediu qualquer forma de resistência dos estudantes dentro dos domínios da legalidade. A repressão política adquiriu uma feição jurídica e policial, na medida em que o direito penal teve o maior poder de atingir diretamente e de forma mais brutal o indivíduo. Estas medidas foram adotadas para aniquilar a atuação livre e democrática da sociedade, que se manifestou através dos estudantes. No dia 28 de março de 1968, o estudante Edson Luís foi assassinado por soldados do pelotão de choque da Polícia Militar, que invadiram o restaurante estudantil do Calabouço durante uma manifestação contra a demolição do restaurante. O evento marcou a ascensão de uma escalada de violência policial aberta contra os estudantes.

Os agentes policiais e militares praticaram inúmeras execuções clandestinas. Este fato deu origem ao problema dos “desaparecidos”, uma das heranças mais lamentáveis do período.

A adesão à luta armada esteve relacionada ao estreitamento das possibilidades de ação contra as políticas ditatoriais. O movimento estudantil brasileiro estava baseado na articulação orgânica com as entidades representativas, que foram consideradas ilegais. O prestígio das correntes que apostavam na luta de massas e condenavam o foquismo

decrecia na mesma proporção em que o regime se fechava. A juventude foi empurrada para a luta clandestina pela violência da ditadura.

Neste sentido, determinados setores da esquerda procuraram se apropriar dos modelos de luta revolucionária e adaptá-los a situação brasileira. A opção pela luta armada foi uma reação tardia ao golpe de 1964, na medida em que se generalizava uma visão pessimista sobre a continuidade indefinida do regime de exceção. Em outras palavras, as idéias que se baseavam no sucesso da resistência, a partir de um bem-sucedido foco guerrilheiro, independente de uma ativa política de massas, só passaram à ordem do dia porque os estudantes e trabalhadores que aderiram a estas organizações não vislumbravam uma alternativa para prosseguir na luta contra a ditadura e o capital monopolista diante do fechamento do regime. A juventude aderiu às organizações armadas porque os tradicionais canais de representação democrática do movimento estudantil foram fechados e se instaurou num ambiente de perseguição política sistemática organizada pelos órgãos do governo.

A categoria dos professores enfrentou a política social e educacional da ditadura, na luta pela democracia e pela qualidade de vida. Como resultado da decomposição dos salários, os professores passaram a trabalhar uma quantidade de horas-aula maior em detrimento das atividades de planejamento educacional e do conjunto da sua vida social, comprometendo a qualidade do ensino, pois a ampliação da jornada de trabalho foi determinada pela necessidade de recomposição dos rendimentos e a manutenção da qualidade de vida, aviltada pelos baixos níveis salariais.

Na prática, o tecnicismo significou uma forma de controle do processo de trabalho e de expropriação do saber docente. Em outras palavras a apropriação do saber e da capacidade de iniciativa do professor. Aliás, durante a ditadura ocorreu um processo prolongado de expropriação e controle do processo de trabalho docente, que foi acompanhado de intensa proletarização de amplas camadas do professorado. Este processo abriu novos campos de exploração do capital. A privatização se instalou em oposição ao valor do uso coletivo do saber desenvolvido através do trabalho e a experiência do magistério.

Os professores e estudantes procuraram desenvolver certas técnicas para identificar os espiões e demais agentes da ditadura, pois a censura se instalou no cotidiano das salas de

aula. O perigo podia estar em qualquer lugar, pois as direções de faculdades e universidades eram coniventes com a repressão e facilitavam a localização de professores e estudantes que sofriam acusações de ordem política.

Os professores fizeram grandes greves em 1978 e 1979 nas grandes cidades e desafiaram o governo colocando em evidência a crise política. A combatividade demonstrada nas lutas contra o governo e o peleguismo sindical foi um exemplo fundamental para outras categorias de trabalhadores na luta pelo fim da ditadura. Os professores se esforçaram para colocar a educação no centro do debate político e incluir a questão nas plataformas dos candidatos e partidos de oposição à ditadura.

Durante o governo de Leonel Brizola, no Estado do Rio de Janeiro, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Este projeto teve o objetivo inicial de atender até mil crianças em dois turnos de atividades.

A categoria atuou decisivamente na luta contra a ditadura militar até os seus últimos dias, como categoria organizada participando na vanguarda da renovação do movimento sindical brasileiro, nas manifestações populares e atos públicos em favor da democracia e por uma nova sociedade baseada na justiça e na igualdade de oportunidades.

A legislação educacional se constituiu tanto como um instrumento de poder dos donos de escolas quanto como uma arena de conflitos acerca da democratização do ensino. Ao longo destes conflitos em relação ao tema, as próprias leis se alteraram. A lei n.º 5692/1971 herdou da legislação anterior seus traços mais marcantes, a aplicação da lei resultou a consolidação do poder das instituições particulares de ensino.

As lutas de classe perpassaram o direito e demarcaram a constituição e aplicação da norma e suas transformações como uma apologia da propriedade. As leis mediarão relações de classe existentes para proveito dos empresários do ensino e progressivamente tornaram-se um instrumento para impor vantagens em proveito próprio, como no caso do salário-educação, as bolsas e auxílios diversos. Contudo, os empresários não conseguiram impor o pagamento de mensalidades nas universidades oficiais e nem a aniquilação total da rede oficial de ensino através da lei.

Entretanto, as leis sobre o ensino e suas categorias jurídicas, penetraram em todos os níveis da educação, tendo sido um meio, onde sérios conflitos sociais se travaram. A lei n.º 4024/1961 colocou em evidência a própria agonia da experiência democrática na medida

em que procurou valorizar o aspecto coercitivo da norma, dando legitimidade a políticas educacionais de contenção a democratização do ensino, entrando em contradição com as necessidades do Estado democrático. A ditadura militar não foi muito original e utilizou como base para a nova lei acerca do ensino de primeiro e segundo graus, uma lei anterior preservando seus aspectos principais e conservando estreitos limites para o desenvolvimento da educação e da cultura democrática no país.

As discussões acerca da disputa por verbas para a educação e os de modelos vigentes estiveram em evidência. Neste contexto, cada lei ou decreto representou um conjunto de normas e regulamentações que surgiram como resultado das disputas entre posições divergentes na sociedade em relação às propostas para a condução de políticas para a educação brasileira. A Reforma Universitária de 1968 foi um reflexo do conflito gerado entre uma tradição hierárquica mantenedora de privilégios e a expectativa de extensão do direito ao ensino superior.

A pressão pela ampliação de direitos de participação de segmentos subalternos se expressou neste contexto e a pressão dos movimentos sociais atingiu as universidades, que foram alvos desta pressão contínua. Um dos símbolos deste momento foi a luta em favor dos excedentes.

Com o objetivo de silenciar as manifestações populares e conter as mobilizações estudantis a Reforma Universitária da ditadura teve um profundo caráter político, num panorama de recrudescimento do autoritarismo de Estado. O golpe de 1964 instaurou um estilo no tratamento dos problemas universitários que se baseou na transformação de temas políticos em questões meramente técnicas, que se materializou na formação de comissões de especialistas com a participação direta de peritos estrangeiros. É nesse ambiente que vimos progredir a concepção tecnicista e administrativa impregnadas nas receitas de obtenção ganhos de “produtividade”, como a doutrina da não-duplicação de meios para fins equivalentes.

A ditadura pretendeu colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada multinacional. Com essa finalidade, desenvolveu-se o ensino em nível de pós-graduação e foi dada a ênfase nos cursos de ciências e tecnologia.

No âmbito da legislação na ditadura militar, as suas origens devem ser encontradas no próprio debate acerca da Lei de Diretrizes e Bases que originou a Lei 4024/1961. Algumas das virtualidades do conjunto de leis e decretos impostos durante a ditadura poderiam ser encontradas na Lei n.º 4024/1961. Esta foi uma lei, que apesar de ter sido resultado de longo debate, onde ocorreram grandes manifestações sociais a favor da escola pública, permitiu aos donos de estabelecimentos de ensino obter o predomínio dos interesses privados na educação brasileira, consolidado nos anos posteriores.

Através da força da norma foi possível realizar o financiamento de uma educação para as classes dominantes e setores dirigentes a partir de recursos produzidos no conjunto da sociedade. Os recursos públicos, que deveriam ser destinados para uma educação mais uniforme e a resolução de problemas crônicos como o analfabetismo, foram apropriados pelas instituições privadas, através da garantia legal de contenção da expansão da escola pública no contexto de crescimento econômico desigual.

Estas tendências se consolidaram na ditadura militar. A Lei n.º 5692/1971 manteve a maior parte dos dispositivos da lei anterior, incorporando a profissionalização compulsória e ampliando a escolaridade obrigatória, que passou de 4 para 8 anos. Em vários artigos a redação foi praticamente idêntica e em outros, mesmo sentido. Dos 88 artigos, exatamente a metade tem a redação igual a lei anterior, pois os capítulos fundamentais acerca do Ensino de 1.º e 2.º graus e ensino supletivo, as partes sobre professores e especialistas, e os artigos acerca do financiamento mantiveram as disposições consagradas na Lei n.º 4024/1961.

As bases legais reafirmaram o compromisso do Estado com o desenvolvimento das instituições particulares, presente na Lei n.º 4024/1961, princípio que foi consagrado pela Lei n.º 5692/1971. As reivindicações acerca do compromisso do Estado com uma educação que acompanhasse o desenvolvimento econômico e social foram respondidas com o favorecimento às instituições particulares, que cresceram de modo vertiginoso, ampliando a rede de estabelecimentos. Em linhas gerais, as normas revelaram o financiamento de uma educação para classes dominantes a partir de recursos produzidos no conjunto da sociedade e através da sua apropriação pela iniciativa privada.

As posições privatistas acabaram vigorando e obtiveram respaldo legal para um fortalecimento político dos donos de escolas particulares, que através de uma atuação organizada de suas entidades de classe contribuíram para o tipo de estrutura jurídica que

consolidou uma situação favorável aos empreendimentos no setor de educação. A legislação facilitou a concentração e o fortalecimento de determinadas instituições. Assim, pequenas escolas deram origem a faculdades e grandes universidades privadas.

As leis impostas pela ditadura no ensino e na formação profissional se constituíram em uma série de ações do Estado, com o objetivo de desempenhar um papel essencial na reprodução ampliada do capital, que se estendeu além do processo de qualificação desta força, na medida em que estas políticas setoriais atingiram diretamente a pesquisa científica, as inovações tecnológicas, a reestruturação industrial, a assistência social, e o consumo coletivo. Neste contexto, a legislação foi decisiva na reprodução ampliada da força de trabalho.

A política social da ditadura, adotada a partir de 1964, caracterizou-se na preponderância dos aparatos repressivos, colocados na posição de vanguarda na guerra aberta contra as classes populares, com o objetivo de desarticular suas organizações e suas lutas por transformações estruturais na sociedade brasileira. O poder do Estado esteve voltado para a reprodução das relações de produção necessárias a manutenção do sistema capitalista no Brasil. Em síntese, no âmbito da educação, as heranças da legislação de ensino da ditadura resultaram na privatização do ensino, na utilização instrumental do ensino superior pelo capital e na proletarização da maior parte da categoria dos professores do país.

10.2. Privatização e oligopolização

O regime militar buscou reforçar o poder econômico, formando um elo muito estreito entre os empresários e representantes das Forças Armadas. Os militares no governo procuraram simular o comportamento de diretores de uma grande empresa, buscando, sobretudo, a eficiência como elemento que pudesse garantir a legitimidade do regime. Desta forma, o ideal de eficiência econômica na gestão governamental se constituiu como uma aplicação da ideologia empresarial.

Assim, a empresa foi considerada um organismo: a entidade-chave do período.

Todos aqueles que se aproximam da empresa é como o Sol em torno do qual gravita o sistema planetário. Em todas as atividades, o afastamento em relação à empresa representa enfraquecimento. Em matéria educacional isto se torna evidente. O grande valor a ser transmitido é o da eficiência na atividade de instrução, para benefício das empresas. Se as informações, as instruções, a educação de modo global não se dirigirem, não tiverem utilidade para o sistema empresarial, ela é desconsiderada, é pura perda de tempo, perda, sobretudo de recursos econômicos escassos.⁴⁰⁴

Os recursos escassos destinados à educação pública foram compartilhados com a iniciativa privada através das subvenções e bolsas de estudo. A lei n.º 5692/1971, no Art.45, repetindo as disposições da Constituição de 1967, previu o amparo técnico e financeiro do poder público às instituições de ensino particulares. Este dispositivo reproduziu a doutrina exposta na primeira LDB, a Lei n.º 4024/1961, que autorizou a concessão de bolsas de estudo em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhidos pelo candidato ou seu representante legal (Art. 94 parágrafo 1.º), e o financiamento a estabelecimentos particulares (Art. 95, alínea c).

O regime militar favoreceu a iniciativa privada no campo da educação, os agentes colaboradores do golpe tinham afinidades político-ideológicas com os grupos que defenderam o substitutivo ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases que foi apresentado pelo deputado Carlos Lacerda, elemento fundamental para a orientação privatista que assumiu a Lei n.º 4024/1961. Assim os conselhos de educação passaram a exercer funções executivas. Os membros dos conselhos, nomeados pelo Presidente e os governadores dos Estados eram pessoas escolhidas mediante pressão dos lobbies privados.

Em 1965, a ditadura decretou o Ato Institucional n.º 2, que teve como consequência a cassação do mandato de parlamentares e a aposentadoria compulsória de dezenas de militares que não apoiavam a ditadura, além de determinar as eleições indiretas para presidente da República, governadores dos estados e a extinção dos partidos.

Um mês após o AI-2, o Congresso mutilado foi convocado para aprovar a emenda à Constituição que reorganizava o sistema tributário. O novo texto impediu a União, estados e municípios de cobrarem impostos sobre o patrimônio, a renda ou os serviços das

⁴⁰⁴ COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e Poder*, São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 77.

instituições de educação, por essa emenda, a isenção fiscal das escolas privadas instituída pela Constituição de 1946, foi ampliada. Mas, enquanto esta previa a isenção dos bens e serviços, a emenda de 1965 estendeu a isenção à sua renda.

A Constituição de 1967 e a emenda de 1969 mantiveram esse dispositivo, somente o alterando em aspectos secundários, por exemplo, vedando a criação ao invés da cobrança de impostos sobre o patrimônio, a renda ou os serviços das instituições de educação. Assim as escolas privadas continuaram a gozar de verdadeira imunidade fiscal, o que multiplicou suas possibilidades de lucros.

Em 21 de novembro de 1968 foi criado, pela Lei n.º 5.537 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esta lei foi alterada pelo decreto-lei 878, de 15 de dezembro de 1969, que promoveu mudanças no sentido de acelerar o andamento das operações do fundo, acentuando as tendências de privatização.

A finalidade do FNDE foi reunir recursos financeiros a direcioná-los para o financiamento de projetos inclusive de alimentação escolar e bolsas de estudos. Os projetos poderiam ser apresentados pelos governos e por estabelecimentos privados. O Fundo era administrado por um conselho presidido pelo Ministro da Educação e era integrado por mais dez membros de várias instâncias do governo, representantes de professores, estudantes e empresários. “Desde sua criação em 1968, até 1985, não houve representação legítima do magistério nem dos estudantes, mas sempre do empresariado, diretamente interessado na sua orientação enquanto beneficiário.”⁴⁰⁵

Neste contexto não houve restrição para o tipo de projeto dos estabelecimentos de ensino privado, sendo que a construção de edifícios obteve a preferência. Deste modo os recursos obtidos não seriam reembolsados pelas escolas privadas, que ficavam obrigadas a dar como compensação pelo financiamento recebido a reserva de vagas para bolsas de estudo, bolsas de manutenção ou de estágio, distribuídas pelo próprio FNDE.

O programa de Bolsas de Estudo no Ensino Médio (posteriormente estendido para as quatro últimas séries do 1.º grau) revelou-se, desde a sua criação, uma fonte de recursos públicos para o setor privado.

Desde 1983 tem sido administrado pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE), mas quem distribui as bolsas de estudo é o gabinete do Ministro da Educação. A

⁴⁰⁵ CUNHA, Luís Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*, p. 329.

peculiaridade desse programa é que os formulários de candidatura “as bolsas são distribuídas pelos senadores e deputados federais, que recebem por ano cem formulários cada um para indicação de alunos bolsistas para o 1.º grau e cem para o 2.º. Esse processo foi iniciado em 1970 , no auge do regime militar, (...)”.⁴⁰⁶

Concentrando sua atuação na faixa do ensino obrigatório, os governos estaduais e as prefeituras municipais deixaram o pré-escolar e o 2.º grau como áreas disponíveis para a exploração do setor privado. No ensino de 1.º grau, a média nacional de matrículas nas escolas públicas foi de 86, 8%, enquanto que no Rio de Janeiro foi de 69,7. No Paraná, as matrículas no setor público na pré-escola cobriam 55,7% e no Rio de Janeiro 38,1%. No ensino de 2.º grau, acentuaram-se as disparidades. No Paraná, 76,4% dos estudantes freqüentavam a rede pública, em Minas Gerais apenas 42,8% e no Rio de Janeiro 44,1% dos estudantes.

Em alguns estados o peso do setor privado é maior que em outros: “O Rio de Janeiro é um caso extremo dentre os estados focalizados, por reservar ao setor privado, em 1987, quase 2/3 das matrículas no pré-escolar, quase 1/3 no 1.º grau e a metade no 2.º grau, valores muito mais altos do que a média nacional.”⁴⁰⁷

Após os caminhos abertos pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e pelo golpe militar, o período de 1964 à 1973 foi caracterizado por uma conjuntura de grande prosperidade para as escolas particulares, que se expandiram intensamente.

As escolas primárias estenderam seus cursos até o superior; cursinhos preparatórios aos exames vestibulares transformaram-se em escolas secundárias e faculdades; escolas superiores abriram cursos de 1.º e 2.º grau, e outras, ainda, transformaram-se em universidades, num processo de integração vertical típica da concentração do capital.⁴⁰⁸

A crise do milagre trouxe o aumento da inflação a partir do segundo semestre de 1973. Neste sentido, o valor das bolsas para primeiro grau deixou de ser um negócio lucrativo para os donos de escola, “que organizaram um protesto em fevereiro de 1974 no Estado da Guanabara, através de uma recusa coletiva de alunos bolsistas da Secretaria de Educação”.⁴⁰⁹

⁴⁰⁶ Ibidem.

⁴⁰⁷ Ibidem, p. 331.

⁴⁰⁸ Ibidem, p. 332.

⁴⁰⁹ Ibidem.

Devido à queda do poder aquisitivo dos trabalhadores, o governo teve que deter os reajustes das mensalidades escolares. Os estabelecimentos de ensino privados também deveriam se adequar aos gastos decorrentes da implementação do ensino profissionalizante previsto na lei n.º 5692/1971.

Os empresários se organizaram para enfrentar este panorama através de um conjunto de recursos. Nesta altura já controlavam completamente as secretarias de educação e os Conselhos Estaduais de Educação, o que lhes possibilitou conter a implementação da lei no que se refere ao crescimento das redes de escolas públicas estaduais e municipais. Assim, a iniciativa privada se expandiu na escolarização das populações de baixa renda das periferias urbanas, apresentando-se, assim como destinatária das bolsas de estudo, que visavam compensar a falta de vagas nas escolas públicas.

Os Conselhos Estaduais de Educação receberam a incumbência de baixar normas complementares para o cumprimento destas determinações. A legislação se baseou no princípio de equivalência entre as instituições públicas e particulares, favorecendo as instituições particulares através de recursos do FNDE e das bolsas de estudos, ao mesmo tempo em que deixava ao critério dos donos de escolas particulares a contenção da rede pública de ensino.

No Estado do Rio de Janeiro, onde a rede pública de 1.º grau foi reduzida, de 1975 a 1980, com a diminuição do efetivo discente da ordem de 98 mil alunos nesse período – uma perda relativa de 14%. Enquanto isso, as matrículas nas escolas particulares cresceram 26%.⁴¹⁰

Nos municípios da Baixada Fluminense, como Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis e São João de Meriti, “(...) houve escolas que tiveram, desativadas, as quatro séries que formam o segundo segmento do ensino do 1.º grau (...) sendo os alunos transferidos para as escolas particulares situadas nas proximidades, mediante bolsas de estudo conferidas pela Secretaria Estadual, (...)”⁴¹¹

A lei n.º 4024/1961 que consagrou os interesses privados na educação brasileira, embora tivesse sido objeto de intenso debate, acabou representando uma vitória das forças conservadoras, pois, ao possibilitar que recursos públicos fossem destinados às escolas

⁴¹⁰ Ibidem, p. 337

⁴¹¹ Ibidem.

particulares, abriu caminho à privatização do ensino. No contexto geral da lei 5692/1971, pode se observar a persistência do modelo anterior implantado com as diretrizes do LDB anterior (Lei n.º 4024/1961), em particular no que se diz respeito ao predomínio dos interesses dos donos de estabelecimentos privados sobre as políticas públicas em torno da educação.

A consolidação do predomínio privatista da educação ocorreu, inclusive, no ensino superior contribuindo para a sua degradação. Os colégios particulares se aproveitaram da imensa demanda por ensino superior, para fazer uma grande negociata com a educação sob as expensas do Estado. Jarbas Passarinho reconheceu a ação dos interesses mercantis na educação:

Pegaram a escola que tinha tantas cadeiras, um quadro negro e giz e disseram: a solução é transformar a escola secundária em faculdade. Começou a corrida para as faculdades que já vinha da época do Ministro Tarso Dutra. (...) Houve privatização, primeiro, porque comecei a oferecer mais vagas, no 1.º e 2.º graus e a aumentar o grau de escolarização, essas escolas fugiram para o 3.º grau”.⁴¹²

A ditadura militar favoreceu através da legislação a consolidação do predomínio privatista na educação. As bases legais reafirmavam o compromisso do Estado com as instituições particulares. As reivindicações populares acerca do compromisso do Estado com uma educação que acompanhasse o desenvolvimento econômico e social foram respondidas com o favorecimento às instituições particulares, que cresceram de modo vertiginoso formando uma rede de estabelecimentos que se espalhou por todo o país. Em pesquisa feita pelo MEC em 1972, sobre a oferta de vagas no ensino superior abrangendo 594 instituições de ensino superior, foi revelado que as instituições particulares dominavam 58% do total.⁴¹³

A expansão de matrículas do ensino superior particular de 1968 a 1973 foi de 300%, pois em 1963 haviam 278.295 estudantes matriculados, em 1973 este número subiu para

⁴¹² BUFFA, Esther. *A Educação Negada: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo, Cortez, 1997, p.157.

⁴¹³ MEC-DAU. *Pesquisa sobre a demanda e oferta de vagas no Ensino Superior*, Convênio MEC/DAU-UFBA/ISP, Brasília, 1972.

836.469, num período em que a matrícula na rede oficial cresceu 210%, na rede particular o incremento foi de 410%”.⁴¹⁴

As posições privatistas acabaram vigorando obtendo respaldo legal para um fortalecimento político sem precedentes. Este fenômeno foi resultado de uma atuação organizada de suas entidades de classe que contribuíram para o tipo de estrutura jurídica que consolidou os empreendimentos no setor de educação. Em 1973, somente na capital de São Paulo existiam 78 estabelecimentos de ensino superior (1 federal, 3 estaduais e 74 particulares). Neles estavam matriculados 113.556 estudantes (963 no estabelecimento federal, 28.743 nos estabelecimentos estaduais – dos quais 26.154 eram da USP – e 83.850 na rede particular da cidade).⁴¹⁵

A intensa privatização foi consequência das políticas educacionais encetadas pelos sucessivos governos. Esse privatismo esteve nas constituições, nas leis e nos organismos estatais, como o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, cujo controle privado, aliado às políticas que sustentam aos mecanismos diretos e indiretos de financiamento público às escolas privadas, possibilitou a grande expansão do ensino privado, sobretudo das instituições de ensino superior.

Esta política abriu espaço para que a educação se tornasse um negócio altamente lucrativo. As empresas privadas na educação contaram com diversas facilidades como incentivos, subsídios fiscais, crédito e a transferência de recursos públicos que prejudicou a escola pública, “o favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, minguiu, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas.”⁴¹⁶

A atuação direta do MEC nos municípios e os propósitos de descentralização estiveram em conflito, na medida em que o poder centralizador do governo federal se manteve através do controle de verbas, dos critérios de distribuição e repasse do salário-educação, entre outros artifícios. Uma das estratégias utilizadas pelo governo foi de atuar

⁴¹⁴ MEC. *Aspectos da Organização e Funcionamento da Educação Brasileira*, Relatório elaborado por Newton Sucupira para a XXIV Sessão da Conferência Internacional de Educação realizada em Genebra em 1974. Brasília, 1974, p. 61

⁴¹⁵ MEC. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior – 1974.

⁴¹⁶ SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*, op.cit. p. 35.

diretamente nos municípios aumentando o clientelismo. O resultado desta política levou a uma dualidade sem controle das redes municipal e estadual. “A política confusa pulverizou ainda mais as fontes de financiamento e comprometeu definitivamente qualquer esforço de planejamento global e articulado da educação”⁴¹⁷

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1.º série do 1.º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações.⁴¹⁸

A expansão do ensino foi muito intensa após o golpe de 1964, sendo mais alta do ensino de 2.º grau, neste contexto de contenção diferenciada do crescimento das instituições públicas e a expansão do ensino privado, mecanismos como o salário-educação tiveram um papel fundamental.

A Lei n.º 4440/1946 instituiu o salário-educação e a Lei n.º 4440 de outubro de 1964 veio a regulamentar este dispositivo constitucional. A lei obrigou a empresa a oferecer ensino primário gratuito ou transferir os recursos para o Estado, instituindo a isenção para aquelas que instituíssem convênio com as escolas particulares no sistema de bolsa de estudo.

Assim, estava de acordo com a lei a empresa que oferecesse ensino primário gratuito ou transferisse os recursos para o Estado através de 1,4% da folha de pagamento. Caso a empresa tivesse mais de 100 empregados, poderia deixar de recolher o salário-educação se mantivesse uma escola primária ou firmasse convênios com as instituições particulares. Estes convênios eram aprovados pelos conselhos de educação completamente dominados por proprietários de escolas. Assim, os donos de colégios particulares, e seus prepostos, expressavam todo o interesse em aprovar convênios que beneficiavam as suas empresas.

O Decreto-lei n.º 1422/1975 elevou a alíquota para 2,5% fundindo-se as alíquotas estaduais e federais, reduzindo a alíquota federal em 1/3, aumentando a quota estadual em

⁴¹⁷ Ibidem, p. 37.

⁴¹⁸ Ibid.

2/3. A regulamentação através do Decreto n.º 79.624/1975 ampliou ainda mais as possibilidades de isenção do recolhimento do salário educação, as escolas mantidas pelas empresas ou bolsas de estudos que elas custeassem já não precisavam ser destinadas exclusivamente aos seus funcionários.

O sistema de isenções aproximou o salário-educação dos interesses do capital. Em 1981, as bolsas e as indenizações de gastos propiciadas por recursos do salário-educação, correspondiam a 70% das vagas das escolas primárias do país. Entretanto a conjuntura recessiva dos anos 80, aliada a expansão do sistema de manutenção do ensino privado, fez baixar a contribuição das empresas que, em 1984, representava pouco mais da metade do valor de 1980. Por outro lado, a ação dos empresários do ensino na captação dos recursos, somada a ação do Estado, “fez com que os recursos desse sistema quase quadruplicassem naquele período. Assim, enquanto diminuía os recursos que seriam destinados majoritariamente ao ensino público de 1.º grau, aumentavam em muito os destinados diretamente ao ensino privado”⁴¹⁹

Este fato ocorreu porque o número de empresas que preferiram transferir recursos para escolas particulares, “em busca da isenção do salário-educação cresceu de 15.100 em 1981 para 57.100 em 1984 (...) em 1982, cerca de 2/3 das 50 maiores empresas estatais fizeram aquela opção”.⁴²⁰

As Secretarias e os Conselhos Estaduais de Educação, dominados pelos donos de colégios particulares, aprovaram convênios que beneficiaram as suas próprias empresas.

(...) organizaram-se firmas de agenciamento entre as empresas e as escolas particulares. Uma dada empresa recebia a visita de um agente que a convencia a deixar de recolher a quantia devida do salário-educação, transferindo parte dessa quantia a uma escola, a título de bolsa de estudo, em troca de um recibo, emitido pela escola, a título de bolsa de estudo, com valor total do salário-educação.⁴²¹

Segundo dados do próprio Ministério da Educação, o agenciamento ocorrido entre as empresas e as escolas particulares, foi responsável pelo desvio de cerca de 40% dos

⁴¹⁹ CUNHA, Luís Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*, p. 326.

⁴²⁰ *Ibidem*.

⁴²¹ CUNHA, Luís Antônio. *O Golpe na Educação*, op. cit., p. 44.

recursos devidos por conta do salário-educação. Este agenciamento deu origem a transações de origem duvidosa.

Em 1983, no Estado do Rio de Janeiro, a estimativa é de que foram concedidas 150 mil “bolsas-fantasma”, representando um roubo de cerca de 4 bilhões de cruzeiros, feito por 210 escolas.⁴²²

Os empresários do ensino estavam fortemente implantados no Conselho Federal de Educação e procuravam criar todas as facilidades para a proliferação de escolas, provocando um quadro de ampla heterogeneidade no ensino superior. Durante a ditadura o ensino superior privado experimentou uma escalada de crescimento. Os interesses privados procuraram levar a escola pública ao descrédito, para obter para seus próprios estabelecimentos de ensino os poucos recursos destinados para educação, “ainda mais, [retomaram] a tese da cobrança do ensino nas universidades públicas, a ‘preços de mercado’, de modo a eliminar a ‘concorrente’, fosse a universidade pública uma empresa como eles [definiram] seus empreendimentos”.⁴²³

As instituições de ensino privadas tinham isenção do pagamento do salário-educação, pois a “isenção continuou para todas elas até agosto de 1996, quando a MP n.º 1518, do salário-educação, restringiu a isenção apenas a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, restrição confirmada na lei em que veio a se transformar, a de n.º 9766, de 18 de dezembro de 1998.”⁴²⁴

A tendência privatista atingiu inclusive as prefeituras. A corrida para repartir os despojos do salário-educação fez com que algumas prefeituras resolvessem privatizar sua rede de escolas. Essas prefeituras instituíram fundações de direito privado e para estas instituições

(...) transferiam os prédios das escolas municipais, os professores e os funcionários: era a privatização total do ensino. Das direções dessas fundações, participavam o prefeito e o secretário de educação, é claro, mas (...) participavam os proprietários e gerentes das empresas devedoras do salário-educação. Esses

⁴²² Ibidem, p.45.

⁴²³ Ibid., pp. 88-89.

⁴²⁴ DAVIES, Nicolas. *Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?* Ed. Xamã, São Paulo, 2004, p. 117.

prósperos senhores transferiam, então, o dinheiro devido por suas empresas para as fundações educacionais que eles próprios dirigiam!⁴²⁵

Os governos adotavam uma política em que as bolsas de “obrigatoriedade escolar” eram dadas a crianças de sete a quatorze anos de idade, que não conseguiam vaga em escola pública nas proximidades de sua residência. As bolsas de “compensação” resultavam da transformação em bolsas do imposto sobre serviços e do imposto predial e territorial urbano devido pelas escolas. Estas comunicavam à secretaria de educação o número de bolsas de “compensação” que ofereciam, em lugar de pagar o ISS e o IPTU, e a secretaria indicava os alunos que [seriam] beneficiados, conforme critério de carência econômica. “Até 1983, as escolas podiam converter todo o imposto devido em bolsas de estudo.”⁴²⁶

Esse sistema de multiplicidade de bolsas permitiu que, durante anos e anos, muitas escolas somassem as bolsas municipais, recebidas da prefeitura, com as bolsas federais, do salário-educação, “(...) em 1983, pela Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, cerca de 50% das escolas apresentava casos de duplicidade de bolsas. E somavam também as contribuições mais ou menos espontâneas recebidas dos alunos a título de complementação.”⁴²⁷

Em 1983, com o aumento da recessão, que levou a um decréscimo do PIB de 3,2%, o sistema de manutenção do ensino privado sofreu uma redução na contribuição do salário-educação. Este período também foi marcado pelo acirramento da luta por recursos entre os estados e os municípios.

Os novos governadores logo passaram a pressionar o governo federal pela descentralização da massa tributária em proveito dos estados, inclusive para o reforço dos recursos destinados à educação; agora com a municipalização de parte da quota federal. Pelo decreto 88.374/83, pelo menos 25% dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (...). Assim o governo transferia recursos aos municípios sem a intermediação dos governos estaduais.

⁴²⁸

A educação foi utilizada pela ditadura para ampliar o clientelismo e o poder político local através da gestão das municipalidades dos recursos públicos a serem aplicados no ensino básico, como resultado “(...), a conexão municipal do MEC no ensino de 1.º grau

⁴²⁵ CUNHA, Luís Antônio. *O Golpe na Educação*, op. cit., p. 45.

⁴²⁶ Ibidem., p. 46

⁴²⁷ Ibid.

⁴²⁸ CUNHA, Luís Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*, op. cit, p. 327.

aumentou de 325% em termos reais, de 1982 a 1984, atingindo especialmente os estados da região centro-sul, controlados pelas oposições ao governo militar, e os da região nordeste, reduto do partido de apoio a esse governo.”⁴²⁹

A ampliação da classe média propiciou uma clientela abundante na escola privada, que passou a ser um símbolo de status ou prestígio, e uma alternativa ao sistema público, que por força das políticas adotadas, se deteriorou a cada ano. Além dos recursos transferidos às escolas particulares em forma de bolsas e o crescimento do mercado, os donos de escolas se beneficiaram da reforma tributária da ditadura.

A consolidação do predomínio privatista na educação foi resultado de uma ação sistemática do Estado na repressão aos trabalhadores e no favorecimento das formas de organização patronais. Os sindicatos dos trabalhadores foram tutelados de acordo com a política do Ministério do Trabalho. As entidades estudantis foram postas na clandestinidade e as sua lideranças perseguidas implacavelmente. O quadro relativo às instituições representativas dos empresários foi o oposto. Os donos de escolas tiveram ampla liberdade de organização e atuação na sociedade. Os empresários de ensino consolidaram suas entidades representativas e fortaleceram as suas organizações sindicais ao mesmo tempo em que compuseram o grupo formulador de políticas educacionais no Conselho Federal de Educação e nos Conselhos Estaduais de Educação, participando das decisões mais importantes do período e privilegiando seus interesses econômicos.

Como legado da política educacional da ditadura, a privatização se consolidou na educação brasileira, dando lugar a um tipo de oligopolização no setor, que avançou nos anos seguintes ao fim da ditadura. Assim, pequenas escolas deram origem a faculdades e grandes universidades.

Estas tendências continuam vigorosas e as conseqüências desta política são cada vez mais nítidas, se observarmos o processo de concentração do capital em curso no setor educacional, em particular no ensino superior.

De acordo com o estudo realizado em 2002, por Jaques Schwartzman e Simon Schwartzman, a pedido do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), se constatou que o ensino superior privado no Brasil cresceu, na década de 90, impulsionado principalmente pelas maiores universidades:

⁴²⁹ Ibidem.

Essa concentração aumentou principalmente por causa do crescimento de grandes instituições de ensino superior. Em 1991, a maior universidade do país era pública (USP) e tinha 31 mil alunos. Em 2000, o título de maior passou para uma instituição privada (UNIP) que já aparecia, então, no ranking das maiores com 66 mil alunos, quase o dobro de alunos da segunda maior (USP) que possuía 34 mil.

430

O estudo analisa as estratégias de mercado de instituições de pequeno, médio e grande porte e mostra que as instituições maiores possuem estratégias de crescimento baseadas na oferta de mais vagas e menos professores. Neste estudo, as instituições foram divididas em três grupos. Desta forma, foram chamadas de pequenas um terço do total de escolas que têm menos alunos. As grandes representam um terço com mais estudantes, e as médias, as demais:

Nas instituições de grande porte (com média de 5.078 alunos), há 19,5 alunos por professor, Nas de médio porte (média de 518), a relação é de 15,6, enquanto nas demais (média de 142), é de 9,7. A conclusão dos pesquisadores é de que “as instituições de grande porte possuem importantes economias de escala, expressas no maior número de estudantes por função docente e por funcionário. Além disto, empregam uma proporção maior de funcionários sem nível superior, (...)”⁴³¹

A consolidação do predomínio privado na educação brasileira foi uma das heranças mais fortes da ditadura militar. As empresas de ensino se expandiram em várias direções: pré-escola, ensino fundamental e médio e o ensino superior. Assim, pequenas faculdades se tornaram grandes universidades e as empresas educacionais passaram a diversificar suas mercadorias, de produtos eletrônicos até pacotes completos para a administração escolar dos municípios. Neste sentido, a política educacional da ditadura e a sua legislação prepararam o terreno para o predomínio dos interesses privados e para a oligopolização da educação, favorecendo a participação das instituições financeiras e da atuação das sociedades por ações, que com o passar dos anos deixaram de disfarçar os seus fins lucrativos.

⁴³⁰ FOLHA DE SÃO PAULO, 21 de setembro de 2002, Caderno C p.1.

⁴³¹ Ibidem.

10.3. A crise geral da educação

Nesta época houve um crescimento da educação em vários países, como resultado de medidas favoráveis ao aumento de oportunidades escolares. Eric Hobsbawm observou que os números foram surpreendentes, demonstrando um movimento expressivo no crescimento quantitativo da educação universitária:

(...), até aí tão incomum que chegava a ser demograficamente negligenciável, a não ser nos EUA. (...) Antes da Segunda Guerra Mundial, mesmo a Alemanha, França e Grã-Bretanha, três dos maiores países, mais desenvolvidos e instruídos, com uma população total de 150 milhões, não tinham, juntos mais que aproximadamente 150 mil universitários, um décimo de 1% de suas populações somadas. Contudo no fim da década de 1980 os estudantes eram contados aos milhões na França, República Federal da Alemanha, Itália, Espanha e URSS (...), isso sem falar do Brasil, Índia, México, Filipinas e, claro, EUA, que tinham sido pioneiros na educação universitária em massa.⁴³²

Entretanto a expansão educacional no Brasil ocorreu sob um processo marcado por contradições violentas. O resultado foi o desenvolvimento de vários sistemas de educação profundamente marcados pelas consequências das políticas encetadas pela ditadura militar.

No segundo grau, as escolas que realmente conseguiram ter êxito na função técnica formaram um nicho privilegiado, e que, no entanto, não preparava imediatamente para o trabalho, constituindo-se no reverso da proposta. Joel Martins criticou a Lei n.º 5692/1971, observando que os centros de excelência que recebiam mais verbas acabaram por preparar para a Universidade e não para o trabalho. Para o educador, “a reforma Passarinho foi uma reforma mirabolante, sem estrutura nenhuma, sem pensamento pedagógico nenhum. A lei toda não se sustenta em filosofia de educação alguma. O ministro não sabia o que era educação”.⁴³³

⁴³² HOBSBAWM, Eric, op. cit. p.290.

⁴³³ BUFFA, Esther. *A Educação Negada: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*, op. cit., p. 152.

Paschoal Lemme observou que “os alunos que terminavam a escola iam fazer concurso para a polícia, para o serviço público; quando eles tinham elevado o seu nível cultural, já não ficavam nessas profissões mais artesanais, manuais, de nível industrial”.⁴³⁴

A profissionalização obrigatória esbarrava na oposição das escolas particulares, na medida em que este tipo de ensino trazia custos adicionais, que os empresários de ensino não desejavam arcar. Assim, determinados aspectos da legislação permaneceram letra morta, pois os empresários burlavam a obrigatoriedade da profissionalização e ofereciam ensino geral e preparatório para os vestibulares.

Valnir Chagas procurou se eximir da responsabilidade na participação na política educacional da ditadura. Em avaliação recente, afirmou que a Lei n.º 5692/1971

(...) foi atropelada pela teoria do capital humano, dos recursos humanos, de preparação de mão-de-obra. Eu não tenho nada a ver com isso. (...) depois dessa interpretação maluca, veio a dificuldade das escolas particulares. As escolas particulares estavam chiando, porque a profissionalização era mais cara, o lucro iria diminuir.⁴³⁵

Paschoal Lemme evidenciou que a repressão, o sucateamento do ensino superior, a falsa profissionalização do ensino médio, e o predomínio dos donos de escolas privadas formaram as linhas mestras da política educacional ditatorial. O educador é categórico na opinião de que se processou um golpe contra a educação que atingiu todos os níveis do ensino.

O educador reconheceu na figura de Jarbas Passarinho, um perigoso agente da ditadura a serviço de propostas equivocadas e da condução sistemática da repressão na educação:

O pior de tudo isso foi a introdução nas Universidades do serviço de segurança, de espionagem. Achei isso terrível, do nível mais baixo que se podia imaginar, colocar dentro das Universidades um serviço de segurança, de espionagem. Além disso, todos reconhecem, houve uma preocupação em obscurecer a falta de vagas nas escolas superiores. Então criou-se o vestibular unificado. A diminuição constatada de verbas para as Universidades estimulou o crescimento do ensino particular universitário. Quanto a essa lei (5692), a crítica que faço é esta: é uma

⁴³⁴ Ibidem, p. 169.

⁴³⁵ Ibid., p. 164.

coisa para obscurecer uma situação. É uma unificação, uma escola única que, na prática, não podia funcionar de forma alguma. É um falso profissionalizante.⁴³⁶

Esta época marcou negativamente a memória de muitos docentes que atuaram durante os anos mais duros do regime militar. O exemplo dos professores de Santo André entrevistados por Cláudio Pinheiro contribuiu para ilustrar as informações levantadas sobre a situação dos professores diante da repressão. T.S.B., professor aposentado de geografia, formado pela UFF em 1968, residente no bairro Campestre, afirmou que quando ocupou o cargo de diretor apoiou a liberdade de organização dos estudantes:

De vez em quando, procurávamos, nas rádios de ondas curtas, noticiários de Cuba ou de qualquer lugar para saber o que estava acontecendo no Brasil. Jamais me esquecerei desta data, afinal, foi neste ano (68), no último dia de aula, que fui preso em frente à faculdade. Não podia ser diferente, o movimento estudantil tinha que funcionar. Arrumei espaço para os meninos se organizarem (...) Desejei que a escola fosse ocupada, inclusive nos fins de semana. O mais engraçado é que, ao me referir aos meus alunos que o que estava acontecendo era o AI-5, eles não sabiam o que era o AI-5.⁴³⁷

A professora G.A., casada, moradora de São André, atuou em turmas de primeira à quarta séries, em especial como alfabetizadora, fez aperfeiçoamento e passou a dar aulas para o Ensino Médio com Educação Musical na rede estadual e Educação para o Trabalho no segundo grau, proveniente de uma família de professores dedicou a vida inteira à educação. No seu relato contou que muitas vezes as aulas eram interrompidas por alunos que advertiam sobre o conteúdo político das intervenções, com o objetivo de proteger os professores, que mesmo assim freqüentemente respondiam as questões polêmicas que alguns estudantes colocavam. Contudo, a professora relatou que os professores eram oprimidos pelas autoridades que se utilizavam das heranças autoritárias tradicionais, para tentar confundi-los professores e atenuar o caráter das suas reivindicações:

A educação era direcionada para a obediência. A obediência era um princípio moral que se devia respeitar. (...) a senhora está desobedecendo a uma autoridade? Está contra a autoridade? Então como é que deseja que seus alunos a obedeçam? Quer dizer, jogavam..., porque o diretor falou, porque o inspetor

⁴³⁶ Ibid., p.168.

⁴³⁷ PINHEIRO, Cláudio. *Educação na ditadura militar relatos da história oficial e a memória dos professores (1964-1985)*. São Bernardo do Campo. Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação. 2006, p.40.

falou... E a imprensa também ajudava. Então, esse horror, fazia-nos refletir muito (...). Éramos subversivos.⁴³⁸

P.C.F., professora P1, aposentada, formada em pedagogia, administração de 1.º e 2.º graus e orientação escolar, Estudos Sociais e Geografia, moradora do Parque das Nações em São André, afirmou que a partir do golpe de 1964, avaliou que era impossível trabalhar a geografia crítica com os alunos porque os professores se sentiam ameaçados. A professora avaliou que a proposta pedagógica era baseada nas conveniências do Estado.

A professora relembra o período da repressão: “naquela época, ministrei mais aulas de OSPB. Confesso que senti envergonhada por ter que seguir aquele programa. Que país desenvolvido é aquele que investe na educação. Tudo isso pelo menos no período ditatorial era mentira. Senti-me o pior dos seres.”⁴³⁹

Os professores foram vigiados e rigidamente controlados pelo governo através de agentes infiltrados na escola ou na conversão de elementos da própria comunidade que atuavam como informantes:

Você tinha que ir ao DOPS para tirar atestado de antecedente. Você tinha a caixinha de escuta, quer dizer, você estava sujeito a ser penalizado de várias formas. Os professores mais perseguidos eram justamente os de História, Geografia (...) disciplinas mais críticas, e isso incomodava muita gente do poder. (...) Quem tinha televisão era minoria e, quem podia freqüentar a escola tinha que ter condições financeiras, porém, aqueles que tinham acesso à rádio, televisão, jornal e freqüentavam a escola pouco sabiam, porque as informações eram camufladas. Ninguém sabia exatamente o que estava acontecendo.⁴⁴⁰

A maior parte das escolas públicas permaneceu sem recursos didáticos e pedagógicos. A orientação acerca da obrigatoriedade do ensino elementar foi sendo seguida de acordo com as políticas estaduais e municipais. Os governos estaduais freqüentemente escolhiam a capital e alguns municípios para adequar o ensino à regra do ensino elementar de oito anos.

A ampliação do número de vagas se operou a partir dos números de turnos, de turmas por escolas, e de alunos por turmas. As escolas públicas passaram a ter geralmente uma média de 40 alunos por turma e as aulas duravam em média 3 horas diárias.

⁴³⁸ Ibidem, p.59.

⁴³⁹ Ibidem, p.78

⁴⁴⁰ Ibid.

Estes problemas já haviam sido alertados na época da formulação da Lei n.º 5692/1971. As secretarias de educação de governos da região Nordeste procuraram debater a implantação da Reforma do Ensino Nordeste em agosto em Recife (PE) sob a promoção do Depto. de Recursos Humanos da SUDENE. Na ocasião, os secretários indicaram problemas de recursos e acusaram que, no Nordeste, existiam peculiaridades que tornavam difícil a implantação da reforma do ensino, como as dificuldades de assimilação, por parte dos educadores, das novas diretrizes do ensino e as limitadas possibilidades financeiras da região para dar cumprimento à nova lei, já que o Nordeste lutava com dificuldade para manutenção do sistema convencional.⁴⁴¹

Através de uma pesquisa sobre ensino elementar, Luís Antônio da Cunha verifica que “nos demais municípios a situação permanece como antes. O resultado muito provável é o aumento das distâncias entre os graus de escolaridade dos jovens dos poucos ‘municípios escolhidos’ e os demais (...)”⁴⁴²

Por outro lado, as circunstâncias do ensino supletivo foram prejudiciais à qualidade do ensino, o seu caráter intensivo inviabilizou um processo de ensino e aprendizagem mais profunda. No caso do projeto Minerva, “a improvisação dos professores – em um caso e a substituição por monitores, também improvisados, e pelo som distante e estranho – em outro – apontam para um provável baixo rendimento”.⁴⁴³

Cunha assinalou que os diplomas conferidos pelo MOBRAL e o Projeto Minerva não melhoraram a situação social de seus portadores, “na situação focalizada onde a quantidade de pessoas com diploma de 1.º grau (...) [crescia] como resultado da própria política educacional liberadora, [era] muito provável que isso [concorresse] para a permanência das posições existentes, senão pela sua deterioração.”⁴⁴⁴

As conseqüências para redes públicas foram consideráveis. Durante a ditadura a profissão do professor primário foi submetida a uma situação degradante. As escolas normais foram vítimas do impacto da política educacional da ditadura, na medida em que o

⁴⁴¹ ESTADO DE SÃO PAULO, 3 de agosto de 1971, p. 12.

⁴⁴² CUNHA, Luis Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978, p. 283.

⁴⁴³ Ibidem.

⁴⁴⁴ Ibid., p. 284.

curso de formação de professores primários foi “transformado em apenas mais uma habilitação do elenco oferecido pelas escolas, para onde iam os alunos que, por suas notas, não conseguiam vagas nas turmas de habilitações mais atraentes.” ⁴⁴⁵

Como forma de resolver o problema da falta de técnicos, tratou-se de tornar o 2.º grau compulsoriamente profissional. Os ginásios orientados para o trabalho foram multiplicados, cerca de 600 ginásios foram construídos com ajuda de assessores norte-americanos e recursos da USAID, sendo assimilados pela reforma do ensino, entretanto nestes ginásios o ensino era marcadamente artesanal, isto é,

(...) dominavam as artes artesanais como trabalho com madeira, metal, cerâmica e outros materiais, com os alunos utilizando ferramentas simples para cortar, dobrar, encaixar, unir, polir e coisas assim, para produzir pequenas peças. Ora a tendência do processo de trabalho, (...) é no sentido da destruição do artesanato pela indústria mecanizada e até automatizada, onde não há lugar para o artesão. O operário é inserido numa linha de produção onde opera máquinas e equipamentos feitos sob medida, (...). ⁴⁴⁶

A proposta do ensino profissionalizante universal nasceu da preocupação em conter a procura por vagas nos cursos superiores, que vinha crescendo no Brasil desde os anos 40, na medida em que a possibilidade de ascensão social estava cada vez mais relacionada aos novos empregos devido ao crescimento das burocracias do setor público e do setor privado, dentro de um quadro de restrição crescente ao sucesso dos pequenos negócios ao alcance da pequena burguesia.

A demanda por ensino superior se dirigiu às instituições públicas, que por serem gratuitas podiam viabilizar para determinadas camadas sociais a realização de um projeto de ascensão social. Contudo, o governo instalado pelo golpe de 1964 não se dispôs a servir aos trabalhadores. Os planejadores pretenderam acabar, ao mesmo tempo, com a pressão sobre o ensino superior e a carência de técnicos e auxiliares, cujos cargos estariam sendo ocupados por pessoas sem a formação apropriada ou com a subutilização de outros profissionais mais escolarizados.

A estimativa seria de que os estudantes com habilitação profissional saíssem do 2.º grau diretamente para um emprego, como prometia o “milagre econômico.” O parecer

⁴⁴⁵ Ibidem.

⁴⁴⁶ CUNHA, Luís Antônio. *O Golpe na Educação*, op. cit., p. 63.

45/72 do CFE relacionou 130 habilitações para técnicos e auxiliares técnicos. Em certos casos, previam-se várias ocupações de um mesmo setor. “Em agosto de 1974, o número de habilitações do ensino de 2.º grau já chegava a 158, algumas delas aprovadas para certas unidades da federação.”⁴⁴⁷

Os educadores chamaram a atenção para o problema recomendando uma solução distinta das políticas elaboradas pelos técnicos a serviço da ditadura militar. Em 1969, nos encontros preparatórios da V Conferência Nacional de Educação, que foi cassada pelo Ministério da Educação, procurou-se dar “a ênfase na educação geral no ensino de 2.º grau, até mesmo para que se conseguisse propiciar adequada formação profissional, cada vez mais realizada nos próprios locais de trabalho.”⁴⁴⁸

A resistência à política de profissionalização compulsória ganhou expressão quando a crise do milagre econômico eclodiu em fins de 1973, que minou as bases da legitimidade política do discurso pautado pela defesa da eficiência técnica. A ditadura militar foi obrigada a mudar sua forma de atuação, o que levou o governo a modificar as políticas setoriais que geravam tensões, como a profissionalização compulsória no ensino que era muito criticada, principalmente pelos estabelecimentos privados que não desejavam arcar os custos com a escola profissionalizante.

O Ministro da Educação Ney Braga, em mensagem ao Conselho Federal de Educação, incorporou algumas críticas à legislação e o CFE executou a ordem ministerial a partir do parecer que redefiniu o conteúdo da Lei n.º 5692/1971, permitindo aumentar as disciplinas de caráter geral. Devemos observar o caráter extraordinário da medida, onde o conselho, com elementos nomeados pelo presidente da República, modificou o sentido político de uma lei votada pelo Congresso Nacional.

Contudo, a oposição à profissionalização compulsória pressionou o governo, que por sua vez procurou evitar os temas setoriais mais polêmicos, no âmbito das políticas de “abertura lenta e gradual”. A situação exigiu a consolidação destas mudanças na forma da lei. Pela Lei n.º 7044/1982, a qualificação para o trabalho, foi substituída pela definição de preparação para o trabalho retirando a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2.º grau.

⁴⁴⁷ Ibidem, p. 68.

⁴⁴⁸ Ibid., p. 69.

A política educacional ditatorial inviabilizou a democratização da escola pública. Com a regulamentação educacional da década de 70, foram postas em prática as diretrizes que levaram a crise no ensino público, “o Censo Demográfico de 1970 demonstrou que apenas 357.312 crianças freqüentavam a pré-escola, o que correspondia a uma taxa de escolarização de 4,2% e as escolas particulares obtinham 40% das matrículas. No Estado da Guanabara, as instituições particulares eram responsáveis por 72,4 % do total de matrículas na educação infantil.”⁴⁴⁹

A crise educacional consolidou uma discrepância entre as escolas particulares e as públicas, neste contexto “as aulas [consistiam] em ouvir e anotar (...); o material pedagógico [consistia] num quadro-negro, giz, caderno, lápis e livro-texto; (...). As escolas experimentais privadas, ao contrário, [tinham] turmas de 12 a 20 alunos (...) com aulas que [duravam] 4 a 5 horas diárias; (...) o material pedagógico [era] abundante e diversificado; a atividade educativa não se [restringia] à que é acionada pela professora, mas [resultava], também do trabalho da orientadora educacional e da psicóloga.”⁴⁵⁰

A política pedagógica tecnicista teve o objetivo de formar força de trabalho para o mercado, através de um adestramento que devia atingir educadores e estudantes. Esta política procurou substituir as formas de educação nascidas da experiência dos educadores e inviabilizar projetos baseados na defesa da escola pública, gratuita, de qualidade, defendidos exaustivamente por associações de educadores, entidades estudantis, sindicatos e diversos movimentos sociais.

A partir da assinatura da Carta de Punta del Este, os Estados americanos se comprometeram, sob a liderança dos EUA, a promover progressos sociais no continente. Com esta finalidade, o controle da direção técnica do país, exercido pelos técnicos americanos, esteve sob a ordem dos acordos MEC/USAID. A meta principal do Plano Nacional de Educação da Aliança para o Progresso foi o aumento dos níveis de matrícula nos ramos de ensino primário e médio. Os recursos prometidos e divulgados pela Aliança não chegaram, entretanto. A aquisição de material didático, científico e pedagógico das matrizes capitalistas, principalmente dos Estados Unidos, continuou a ser a regra. Os outros expedientes como a formação de intelectuais nas escolas norte-americanas e a

⁴⁴⁹ BRASIL – IBGE. *O Censo Demográfico de 1970*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e *Estatísticas da Educação 1960/1971*. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, 1972.

⁴⁵⁰ CUNHA, Luís Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, op.cit., p.153.

importação das tecnologias de educação e de obras literárias, científicas e pedagógicas, entretanto, passaram a fazer parte do cotidiano.

Deve-se observar que as dificuldades de adoção de um ensino baseado em aparatos técnicos, que as escolas americanas davam como exemplo. Se os aparatos demandassem somas consideráveis, não chegavam às escolas.

A degradação do ensino atingiu vários níveis. A proletarização do magistério foi um dos seus efeitos mais funestos, como observou Gaudêncio Frigotto acerca da situação da escola pública. Em geral, as escolas públicas populares:

(...) tem um professorado, não apenas atuando em condições precárias, mas, sobretudo formado em instituições de ensino superior privadas cujo objetivo básico, salvo raras exceções não é ensino de qualidade, mas o comércio do ensino. Esse comércio vai se refletir, no caso do Estado, na política salarial que sustenta para o magistério em todos os níveis. A proletarização do magistério, particularmente do ensino básico, é uma forma de desqualificar o trabalho escolar.⁴⁵¹

A política pedagógica tecnicista teve como objetivo formar força de trabalho para o mercado, através de um adestramento pedagógico que atingiu tanto estudantes como educadores. A educação desempenhou este papel contribuindo com a reprodução da estrutura de classe, distribuindo a juventude entre as várias funções da força de trabalho, com base em suas qualificações educacionais, e para a reprodução das relações de produção fornecendo habilidades técnicas e o conhecimento necessário à manutenção da dinâmica de acumulação o capital.

A tendência tecnicista aprofundou um processo de alienação no ensino. Os meios técnicos desta forma predominaram sobre os princípios pedagógicos, na transformação do professor em simples reprodutor de conhecimentos necessários à produção da ideologia do Estado. A criação da disciplina híbrida de Estudos Sociais, que surgiu como resultado da fusão da História e da Geografia resultou em mutilação dos conteúdos e dos objetivos destas disciplinas. Deste modo, os Estudos Sociais permitiam uma compreensão limitada da realidade social, e inviabilizava o estabelecimento de um processo educativo democrático.

⁴⁵¹ FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1993, p.168.

A alfabetização em massa produziu a incorporação de grandes contingentes ao exército industrial de reserva concorrendo para a diminuição relativa dos salários. Este processo foi orientado para unificar a força de trabalho, incorporando as massas rurais, expulsas do campo ao setor industrial e ao terciário moderno e ampliando o exército industrial de reserva, permitindo a continuação do processo de acumulação de capital. Desta forma, é possível compreender que os gastos em educação contribuíram em última análise para a manutenção do nível da mais-valia, viabilizando determinadas taxas de lucro. A elevação da escolaridade constituiu um elemento essencial no processo seletivo de candidatos ao emprego. A alfabetização viria a trazer mudanças nos hábitos de consumo, ampliação do mercado consumidor e aumento do lucro das empresas mediante incremento da produtividade no trabalho.

O debate em torno do combate ao analfabetismo teve uma função ideológica de desviar para a área educacional a discussão sobre as causas do atraso e do progresso como das causas da pobreza e do subdesenvolvimento. Os programas educacionais, inclusive, procuravam exercer um caráter de controle ideológico, na medida em que o conteúdo dos cursos de alfabetização e dos cursos supletivos através do rádio e da televisão incorporou mensagens que procuraram legitimar a ditadura e a sua política econômica.

Devemos destacar que os sistemas de ensino estiveram voltados para a produção e distribuição de um conhecimento relacionado às tarefas de reprodução ampliada da força de trabalho numa formação econômica e social capitalista, subdesenvolvida e subordinada aos interesses do capital monopolista provocando um tipo de expansão característica do período. Nos anos 70, o nível educacional que mais cresceu foi a pós-graduação (31%), seguido do ensino universitário (12%), do ensino de 2.º grau (11%) e, por último, do ensino de 1.º grau (4%).⁴⁵²

Esse deslocamento, correlativo à internacionalização do processo de trabalho, esteve concentrado na exploração extensiva do trabalho, à submissão ampliada da força de trabalho nas relações capitalistas, estando vinculado às pressões por aumento da produtividade do trabalho e às inovações tecnológicas. Nestas circunstâncias, o Estado

⁴⁵² FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002, p.543.

desempenhou um papel essencial no processo de reprodução ampliada do capital, reprodução cujo espaço se estendeu além do processo de qualificação da força de trabalho.

As primeiras mudanças legislativas no ensino superior vieram a partir dos Decretos-leis de n.º 53/66 e 252/67. Os planejadores educacionais do regime autoritário importaram o modelo utilizado nas universidades norte-americanas baseado no regime de créditos. A organização em departamentos foi o modo de concentrar todos os professores, pesquisadores, laboratórios e outros recursos, aumentando o rendimento da força de trabalho nas universidades, através da circulação dos estudantes pelas disciplinas dos diversos departamentos da universidade, em busca do cumprimento integral dos programas dos diversos currículos.

A Lei n.º 5540/1968 foi acompanhada de uma profunda reestruturação da vida universitária e favoreceu a coexistência de vários tipos de estrutura administrativa do ensino superior. Houve casos em que as universidades surgiram da reunião dos departamentos em centros ou institutos, da ligação dos departamentos diretamente à administração superior e da superposição dos centros às faculdades ou institutos. Neste processo, houve uma adaptação da rigidez da autarquia com a flexibilidade da fundação de direito privado, com o objetivo de intermediar a captação de recursos para a pesquisa, para o ensino e outras atividades do cotidiano da instituição.

O modelo antigo de organização das turmas foi desestruturado, pois com a implantação do regime de créditos, as turmas se desorganizaram, inviabilizando a antiga solidariedade entre os estudantes, uma das bases do movimento estudantil. A política da ditadura em relação à universidade teve um conteúdo político repressivo evidente, reprimiu os protestos com a Lei n.º 4464/1964 que limitou o campo de atuação do movimento estudantil, e com Decreto-lei n.º 228/1967 que procurou apertar as amarras das entidades estudantis e ameaçava com punições os diretores e reitores que colocassem em questão as políticas implementadas pela ditadura. Por sua vez, a Lei da Reforma Universitária procurou incorporar algumas demandas de professores e estudantes que lutaram pela melhoria do ensino superior no Brasil como a abolição da cátedra vitalícia e a adoção da universidade como padrão de organização para o ensino superior.

A legislação da ditadura tentou conter o acesso das camadas médias ao ensino superior, que, contudo cresceu no período, que levou a uma perda relativa do poder de

discriminação do diploma de graduação. “A institucionalização da pós-graduação [desempenhou], então, a função de restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma, agora em um nível mais elevado, acessível apenas a uma parte seleta (...) dos graduados”.⁴⁵³

A política dos governos militares esteve relacionada aos interesses que sustentaram a ditadura. A UnB e o ITA foram pioneiros no modelo universitário com forte presença empresarial e serviram de base para a Reforma Universitária. Assim, as propostas de professores e estudantes que estivessem no mesmo sentido das demandas empresariais foram sendo incorporadas pela legislação. A organização da pesquisa foi uma necessidade para o desenvolvimento do capitalismo periférico e subdesenvolvido do país nos anos de 1960 e 1970.

O desenvolvimento da pesquisa nas universidades públicas foi tutelado pela política das agências governamentais de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), as entidades estaduais e ainda instituições da iniciativa privada.

A política educacional da ditadura permitiu transformações no ensino superior através das universidades públicas, pois setores das universidades foram reorganizados através do apoio à pesquisa e à formação de programas de pós-graduação, o que veio a contribuir com a formação de pessoal dotado de qualificação para atuar nos setores dinâmicos da acumulação capitalista no país, enquanto os estabelecimentos particulares ministravam cursos de baixa produtividade e qualidade, justamente em áreas consideradas não-prioritárias pelo planejamento estatal.

Em 1973, estudavam em escolas particulares 72% dos alunos matriculados em direito, 66% no curso de Letras, 84% em Administração, 72% em Pedagogia e 64% em Economia. Por outro lado, em áreas consideradas prioritárias para o planejamento, a matrícula no ensino particular era inferior à oficial, como no curso de engenharia, no qual

⁴⁵³ CUNHA Luis Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, p. 285.

45% dos estudantes, 43% de medicina e apenas 13% dos estudantes em agronomia recorriam à rede privada de ensino.⁴⁵⁴

A ditadura militar perdurou por vinte e um anos. O regime foi marcado por uma intensa produção legislativa que deixou como herança uma Constituição, dezessete Atos Institucionais, cento e trinta Atos Complementares, onze Decretos e cerca de dois mil duzentos e sessenta Decretos-Leis. Diante das evidências, pode-se constatar que a legislação de esteve no centro do debate político. A legislação de educação foi resultado de um processo de intensas disputas sociais que expressavam os projetos políticos que as classes e suas frações propuseram para a sociedade brasileira.

A ditadura procurou favorecer os interesses capitalistas no Estado e na sociedade civil, estabelecendo uma política educacional que favoreceu a privatização e lançou as bases para a oligopolização do ensino. Esta política impopular, dentre outras propostas pelos governos militares, foi levada adiante através de uma guerra aberta contra as classes trabalhadoras e a juventude no país. Neste sentido, a ditadura e os seus agentes foram os responsáveis pela crise geral na educação que se instaurou no Brasil.

⁴⁵⁴ MEC-DAU. Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior – 1973, Brasília, 1974, apud. FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*, p. 114.

Anexos

Anexo I

Extratos do Decreto-lei nº 898, de 29 de setembro de 1969.

Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, estabelece seu processo e julgamento e dá outras providências.

Dos Crimes e das Penas

Art. 8º Entrar em entendimento ou negociação com govêrno estrangeiro ou seus agentes, a fim de provocar guerra ou atos de hostilidade contra o Brasil.

Pena: reclusão, de 15 a 30 anos.

Parágrafo único. Se os atos de hostilidade fôrem desencadeados:

Pena: Prisão perpétua, em grau mínimo e morte, em grau máximo.

Art. 9º Tentar, com ou sem auxílio estrangeiro, submeter o território nacional, ou parte dêle, ao domínio ou soberania de outro país, ou suprimir ou pôr em perigo a independência do Brasil:

Pena: Reclusão, de 20 a 30 anos.

Parágrafo único. Se, da tentativa, resultar morte:

Pena: Prisão perpétua, em grau mínimo, e morte, em grau máximo.

Art. 10. Aliciar indivíduos de outra nação para que invadam o território brasileiro, seja qual fôr o motivo ou pretexto:

Pena: Reclusão, de 10 a 20 anos.

Parágrafo único. Verificando-se a invasão.

Pena: Prisão perpétua, em grau mínimo, em morte, em grau máximo.

Art. 11. Comprometer a Segurança Nacional, sabotando quaisquer instalações militares, navios, aviões, material utilizável pelas Fôrças Armadas, ou, ainda, meios de comunicação e vias de transporte, estaleiros, portos e aeroportos, fábricas, depósitos ou outras instalações:

Pena: Reclusão, de 8 a 30 anos.

§ 1º Se, em decorrência da sabotagem, verificar-se paralisação de qualquer serviço, serão aplicadas as seguintes penas:

a) se a paralisação não ultrapassar de um dia:

Pena: Reclusão, de 8 a 12 anos;

b) se a paralisação ultrapassar de um (1) e não ultrapassar cinco (5) dias:

Pena: Reclusão, de 10 a 15 anos;

c) se a paralisação ultrapassar de cinco (5) e não ultrapassar de trinta (30) dias:

Pena: Reclusão, de 12 a 24 anos se a paralisação ultrapassar de trinta (30) dias.

Pena: prisão perpétua.

§ 2º Verificando-se lesão corporal em decorrência da sabotagem, as penas cominadas nas alíneas *a*, *b* e *c* do parágrafo anterior, serão acrescidas de um terço até o dobro, proporcionalmente à gravidade da lesão causada.

§ 3º Verificando-se morte, em decorrência da sabotagem:

Pena: Morte.

Art. 12. Concertarem-se mais de 2 (duas) pessoas para a prática de qualquer dos crimes previstos nos artigos anteriores:

Pena: Reclusão, de 1 a 5 anos.

Art. 13. Redistribuir material ou fundos de propaganda de providência estrangeira, sob qualquer forma ou a qualquer título, para a infiltração de doutrinas ou idéias incompatíveis com a Constituição:

Pena: Reclusão, de 4 a 8 anos.

Parágrafo único. Se a propaganda de que trata o artigo, utilizando o material ou fundos de proveniência estrangeira, é feita a fim de submeter o Brasil a outro país:

Pena: Reclusão, de 8 a 12 anos.

Art. 14. Formar, filiar-se ou manter associação de qualquer título, comitê, entidade de classe ou agrupamento que, sob a orientação ou com o auxílio de govêrno estrangeiro ou organização internacional, exerça atividades prejudiciais ou perigosas à Segurança Nacional:

Pena: Reclusão, de 2 a 5 anos, para os organizadores ou mantenedores, e, de 6 meses a 2 anos, para os demais.

Art. 15. Promover ou manter, em território nacional, serviço de espionagem em proveito de país estrangeiro ou de organização subversiva;

Pena: reclusão de 10 anos, em grau mínimo, e prisão perpétua, em grau máximo.

§ 1º Obter ou procurar obter, para o fim de espionagem, notícia de fatos ou coisas que, no interesse do Estado, devam permanecer secretas, desde que o fato não constitua delito mais grave:

Pena: reclusão, de 5 a 12 anos.

§ 2º Destruir, falsificar, subtrair, fornecer comunicar a potência estrangeira, organização subversiva, ou a seus agentes ou, em geral, a pessoa não autorizada, documentos, planos ou instruções classificados como sigilosos por interessarem à Segurança Nacional:

Pena: reclusão de 12 a 24 anos.

§ 3º Entrar em relação com governo estrangeiro, organização subversiva ou seus agentes, para o fim de comunicar qualquer outro segredo concernente à Segurança Nacional:

Pena: reclusão de 5 a 10 anos.

§ 4º Fazer ou reproduzir, para o fim de espionagem, fotografias, gravuras ou desenhos de instalações ou zonas militares e engenhos de guerra, de qualquer tipo; ingressar para o mesmo fim, clandestina ou fraudulentamente, nos referidos lugares; desenvolver atividades aerofotográficas, em qualquer parte do território nacional, sem autorização de autoridade competente:

Pena: reclusão de 5 a 10 anos.

§ 5º Dar asilo ou proteção a espiões, sabendo que o sejam:

Pena: reclusão de 12 a 24 anos.

§ 6º Facilitar o funcionário público, culposamente, o conhecimento de segredo concernente à Segurança Nacional:

Pena: detenção, de 2 a 5 anos.

Art. 16. Divulgar, por qualquer meio de comunicação social, notícia falsa, tendenciosa ou fato verdadeiro truncado ou deturpado, de modo a indispor ou tentar indispor o povo com as autoridades constituídas:

Pena: detenção, de 6 meses a 2 anos.

§ 1º Se a divulgação provocar perturbação da ordem pública ou expuser a perigo o bom nome, a autoridade, o crédito ou o prestígio do Brasil:

Pena: detenção, de 2 a 5 anos.

§ 2º Se a responsabilidade pela divulgação couber a diretor ou responsável pelo jornal, periódico, estação de rádio ou de televisão será, também, imposta a multa de 50 a 100 vezes o valor do salário-mínimo vigente na localidade, à época do fato, elevada ao dôbro, na hipótese do parágrafo anterior:

§ 3º As penas serão aplicadas em dôbro, em caso de reincidência.

Art. 17. Falsificar, suprimir, tornar irreconhecível, subtrair ou desviar de seu destino ou uso normal algum meio de prova relativo a fato de importância para o interesse nacional:

Pena: reclusão, de 3 a 8 anos.

Art. 18. Violar imunidades diplomáticas, pessoais ou reais, ou de Chefe, ou representante de Nação estrangeira, ainda que de passagem pelo território nacional:

Pena: reclusão, de 6 a 12 anos.

Art. 19. Violar neutralidade assumida pelo Brasil em face de países beligerantes:

Pena: reclusão, de 2 a 4 anos.

Parágrafo único. Se o crime fôr simplesmente culposos:

Pena: detenção, de 6 meses a 1 ano.

Art. 20. Destruir ou ultrajar bandeira, emblemas ou escudo de Nação, amíga, quando expostos em lugar público:

Pena: detenção, de 6 meses a 1 ano.

Art. 21. Ofender publicamente, por palavras ou escrito, Chefe de Governo de Nação estrangeira:

Pena: reclusão, de 2 a 6 anos.

Art. 22. Exercer violência de qualquer natureza, contra Chefe de Governo estrangeiro, quando em visita ao Brasil ou de passagem pelo território brasileiro:

Pena: prisão perpétua.

Parágrafo único. Se da violência resultar lesão corporal ou morte:

Pena: morte.

Art. 23. Tentar subverter a ordem ou estrutura político-social vigente no Brasil, com o fim de estabelecer ditadura de classe, de partido político, de grupo ou indivíduo:

Pena: reclusão, de 8 a 20 anos.

Art. 24. Promover insurreição armada ou tentar mudar, por meio violento, a Constituição, no todo ou em parte, ou a forma de govêrno por ela adotada:

Pena: reclusão, de 12 a 30 anos.

Parágrafo único. Se, da prática do ato, resultar morte:

Pena: prisão perpétua, em grau mínimo, e morte, em grau máximo.

Art. 25. Praticar atos destinados a provocar guerra revolucionária ou subversiva:

Pena: reclusão, de 5 a 15 anos.

Parágrafo único. Se, em virtude deles, a guerra sobrevém:

Pena: prisão perpétua, em grau mínimo, e morte, em grau máximo.

Art. 26. Impedir ou tentar impedir, por meio de violência ou ameaça de violência, o livre exercício de qualquer dos Poderes da União ou dos Estados:

Pena: reclusão, de 4 a 10 anos.

Art. 27. Assaltar, roubar ou depredar estabelecimento de crédito ou financiamento, qualquer que seja a sua motivação:

Pena: reclusão, de 10 a 24 anos.

Parágrafo único. Se, da prática do ato, resultar morte:

Pena: prisão perpétua, em grau mínimo, e morte, em grau máximo.

Art. 28. Devastar, saquear, assaltar, roubar, sequestrar, incendiar, depredar ou praticar atentado pessoal, ato de massacre, sabotagem ou terrorismo:

Pena: reclusão, de 12 a 30 anos.

Parágrafo único. Se, da prática do ato, resultar morte:

Pena: prisão perpétua, em grau mínimo, e morte, em grau máximo.

Art. 29. Impedir ou dificultar o funcionamento de serviços essenciais, administrados pelo Estado ou executados mediante concessão, autorização ou permissão:

Pena: reclusão, de 8 a 20 anos.

Parágrafo único. Se, da prática do ato, resultar morte:

Pena: prisão perpétua, em grau mínimo, e morte, em grau máximo.

Art. 30. Tentar desmembrar parte do território nacional, para constituir país independente:

Pena: reclusão, de 6 a 12 anos.

Art. 31. Revelar segredo obtido em razão de cargo ou função pública que exerça, relativamente a ações ou operações militares ou qualquer plano contra revolucionários, insurrectos ou rebeldes:

Pena: reclusão, de 5 a 12 anos.

Parágrafo único. Se o segredo revelado causar prejuízo às operações militares ou aos planos aludidos:

Pena: reclusão, de 12 anos até a prisão perpétua.

Art. 32. Matar, por motivo de facciosismo ou inconformismo político-social, quem exerça autoridade ou estrangeiro que se encontrar no Brasil, a convite do Governo Brasileiro, a serviço de seu país ou em missão de estudo:

Pena: morte.

Art. 33. Exercer violência, por motivo de facciosismo ou inconformismo político-social, contra quem exerça autoridade:

Pena: reclusão, de 8 a 15 anos.

§ 1º Se da violência resultar lesões corporais:

Pena: reclusão, de 12 a 30 anos.

§ 2º Se da violência resultar morte:

Pena: prisão perpétua em grau mínimo, e morte, em grau máximo.

Art. 34. Ofender moralmente quem exerça autoridade, por motivos de facciosismo ou inconformismo político-social:

Pena: reclusão de 2 a 4 anos.

Parágrafo único. Se o crime fôr cometido por meio de imprensa, radio ou televisão, a pena é aumentada de metade.

Art. 35. Atentar contra a liberdade pessoal do Presidente ou do Vice-Presidente da República, dos Presidentes do Senado Federal, da Câmara dos Deputados, do Supremo Tribunal Federal, de Ministros de Estado, de Governadores de Estado ou Territórios e do Prefeito do Distrito Federal.

Pena: reclusão de 8 a 24 anos.

Art. 36. Ofender a honra ou a dignidade do Presidente ou do Vice-Presidente da República, dos Presidentes do Senado Federal, da Câmara dos Deputados, do Supremo Tribunal Federal, de Ministros de Estado, de Governadores de Estado ou Territórios e do Prefeito do Distrito Federal:

Pena: reclusão, de 2 a 6 anos.

Parágrafo único. Se o crime fôr cometido por meio de imprensa, rádio ou televisão a pena é aumentada de metade, além da multa de 50 a 100 vezes o valor do maior salário-mínimo vigente no país, se a responsabilidade couber a diretor ou responsável por tais órgãos da imprensa, escrita e falada.

Art. 37. Exercer violência, por motivo de facciosismo ou inconformismo político-social, contra estrangeiro que se encontre no Brasil, a serviço de seu país, em missão de estudo ou a convite do Govêrno brasileiro:

Pena: reclusão, de 8 a 15 anos.

§ 1º Se da violência resultar lesão corporal:

Pena: reclusão, de 12 a 30 anos.

§ 2º Se da violência resultar morte:

Pena: morte.

Art. 38. Promover greve *lock-out*, acarretando a paralisação de serviços públicos ou atividades essenciais, com o fim de coagir qualquer dos Podêres da República:

Pena: reclusão, de 4 a 10 anos.

Art. 39. Incitar:

I - A guerra ou à subversão da ordem político-social;

II - A desobediência coletiva às leis;

III - A animosidade entre as Fôrças Armadas ou entre estas e as classes sociais ou as instituições civis;

IV - A luta pela violência entre as classes sociais;

V - A paralisação de serviços públicos, ou atividades essenciais;

VI - Ao ódio ou à discriminação racial:

Pena: reclusão, de 10 a 20 anos.

§ 1º Se os crimes previstos nos itens I a IV forem praticados por meio de imprensa, rádio difusão ou televisão:

Pena: reclusão, de 15 a 30 anos.

§ 2º Ressalvados os crimes de que tratam os itens V e VI, se, do incitamento, decorrer morte:

Pena: morte.

§ 3º Se a responsabilidade pela incitação couber a diretor ou responsável de jornal, periódico, estação de rádio ou de televisão, além da pena, privativa da liberdade será imposta a multa de 50 a 100 vezes o valor do maior salário-mínimo vigente à época do delito.

Art. 40. Cessarem funcionários públicos coletivamente, no todo, ou em parte, os serviços a seu cargo:

Pena: detenção de 8 meses a 1 ano.

Parágrafo único. Incorrerá nas mesmas penas o funcionário público que, direta ou indiretamente, se solidarizar aos atos de cessação ou paralisação de serviço público ou que contribua para a não execução ou retardamento do mesmo.

Art. 41. Perturbar, mediante o emprêgo de vias de fato, ameaças, tumultos ou arruídos, sessões legislativas, judiciárias ou conferências internacionais, realizadas no Brasil:

Pena: detenção, de 6 meses a 2 anos.

§ 1º Se, da ação resultar lesões corporais:

Pena: reclusão, de 4 e 12 anos.

§ 2º Se resultar morte:

Pena: morte.

§ 3º Aplica-se à tentativa a mesma pena, reduzida de um ou dois terços.

Art. 42. Constituir, filiar-se ou manter organização de tipo militar, de qualquer forma ou natureza, armada ou não, com ou sem fardamento, com finalidade combativa:

Pena: reclusão, de 3 a 8 anos.

Art. 43. Reorganizar ou tentar reorganizar de fato ou de direito, ainda que sob falso nome ou forma simulada, partido político ou associação dissolvidos por força de disposição legal ou de decisão judicial, ou que exerça atividades prejudiciais ou perigosas à segurança nacional, ou fazê-lo funcionar, nas mesmas condições, quando legalmente suspenso:

Pena: reclusão, de 2 a 5 anos.

Art. 44. Destruir ou ultrajar a bandeira, emblemas ou símbolos nacionais, quando expostos em lugar público:

Pena: detenção, de 2 a 4 anos.

Art. 45. Fazer propaganda subversiva:

I - Utilizando-se de quaisquer meios de comunicação social, tais como jornais, revistas, periódicos, livros, boletins, panfletos, rádio, televisão, cinema, teatro e congêneres, como veículos de propaganda de guerra psicológica adversa ou de guerra revolucionária ou subversiva;

II - Aliciando pessoas nos locais de trabalho ou ensino;

III - Realizando comício, reunião pública, desfile ou passeata;

IV - Realizando greve proibida;

V - Injuriando, caluniando ou difamando quando o ofendido for órgão ou entidade que exerça autoridade pública ou funcionário, em razão de suas atribuições;

VI - Manifestando solidariedade a qualquer dos atos previstos nos itens anteriores:

Pena: reclusão, de 1 a 3 anos.

Parágrafo único. Se qualquer dos atos especificados neste artigo, importar ameaça ou atentado à segurança nacional:

Pena: reclusão, de 2 a 4 anos.

Art. 46. Importar, fabricar, ter em depósito ou sob sua guarda, comprar, vender, doar ou ceder, transportar ou trazer consigo armas de fogo ou engenhos privativos das Forças Armadas ou quaisquer instrumentos de destruição ou terror, sem permissão da autoridade competente:

Pena: reclusão, de 5 a 10 anos.

Art. 47. Incitar à prática de qualquer dos crimes previsto neste Capítulo, ou fazer-lhes a apologia ou a de seus autores se o fato não constituir crime mais grave.

Pena: reclusão, de 2 a 5 anos.

§ 1º A pena será aumentada de metade, se o incitamento, publicidade ou apologia for feito por meio de imprensa, radiodifusão ou televisão.

§ 2º Se a responsabilidade pelo crime couber a diretor ou responsável de jornal, periódico, estação de rádio ou de televisão, além da pena privativa da liberdade será imposta a multa de 50 a 100 vezes o valor do maior salário-mínimo vigente na localidade, à época do delito.

Art. 48. Promover ou facilitar a fuga de pessoa legalmente prêsa, em decorrência da prática de crimes previsto nesta Lei.

Pena: reclusão, de 8 a 12 anos.

Parágrafo único. Se o crime é cometido com violência.

Pena: reclusão, de 12 a 24 anos.

Art. 49. São circunstâncias agravantes., quando não elementares do crime:

I - Ser o agente militar ou funcionário público, a este se equiparando o empregado de autarquia, empresa pública ou sociedade de economia mista;

II - Ter sido o crime praticado com a ajuda de qualquer espécie ou sob qualquer título, prestada por Estado ou organização internacional ou estrangeiro;

III - Ter no caso de concurso de agentes, promovido ou organizado a cooperação no crime, ou dirigido atividade dos demais agentes.

IV - Ter sido o agente, em época anterior ao delito, atingido por sanção aplicada de acordo com os Atos Institucionais.

Art. 50. Para o efeito de cálculo da pena aplicável à tentativa, a pena de morte ou de prisão perpétua equipara-se à de reclusão por 30 anos.

Parágrafo único. Quando a tentativa não constitui por si só crime, é punida com a pena cominada a este, reduzido de um a dois terços.

Art. 51. Quando ao crime fôr cominada pena de prisão perpétua, poderá o Conselho ou Tribunal substituí-la pela de reclusão por 30 anos.

Art. 52. Extingue-se a punibilidade dos crimes previstos neste Decreto-lei:

a) pela morte do autor;

b) pela prescrição da pena.

Parágrafo único. Verifica-se a prescrição:

I - Em o dobro da pena máxima privativa de liberdade, cominada ao crime, até o limite máximo de 30 anos, e desde que não se trate de prisão perpétua;

II - Em 40 anos, na hipótese da pena de prisão perpétua ou de morte.

Art. 53. Se a responsabilidade pela propaganda subversiva couber a diretor ou a responsável de jornal ou periódico, o juiz poderá, ao receber a denúncia, impor a suspensão da circulação deste até trinta dias, sem prejuízo de outras combinações previstas em lei.

Parágrafo único. Em se tratando de estação de radiodifusão ou televisão, a suspensão será imposta, nas mesmas condições, pelo Presidente do Conselho Nacional de Telecomunicações.

Art. 54. Nos crimes definidos nos arts. 16, e seus parágrafos, 34 e seu parágrafo único, 36 e seu parágrafo único, 39 e seus parágrafos, 45 e seu parágrafo único e 47 e seus parágrafos, o Ministro de Estado da Justiça, sem prejuízo da ação penal prevista neste Decreto-lei, poderá determinar a apreensão de jornal, periódico, livro ou qualquer outro impresso, a suspensão de sua impressão, circulação, distribuição ou venda, no território brasileiro, e, se tratar de, radiodifusão ou de televisão, representar ao Ministro de Estado das Comunicações, para a suspensão de seu funcionamento.

Parágrafo único. No caso de reincidência, praticada pelo mesmo jornal, periódico, livro ou qualquer outro impresso ou pela mesma empresa ou por periódico de empresas diferentes, mas que tenham o mesmo diretor ou responsável, ainda, o Ministro de Estado da Justiça poderá determinar ao Oficial do Registro Civil das Pessoas Jurídicas competentes o cancelamento do registro respectivo e, em se tratando de radiodifusão ou de televisão, representar ao Ministro de Estado das Comunicações para a cassação da respectiva concessão ou permissão, e ulterior cancelamento do registro.

Art. 55. A responsabilidade penal pela propaganda, subversiva independe da civil e não exclui as decorrentes de outros crimes, na forma deste Decreto-lei ou de outras Leis.

Anexo II

Presidentes dos sindicatos dos estabelecimentos de ensino particulares do Rio de Janeiro

Presidentes do Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Comercial do Rio de Janeiro

Francisco de Gama Lima 1947
Álvares Mandarinino 1948/1951
Taciez Cylleno 1952/1953
Aliomar Hermínio Pereira 1954/1960
José Martins de Santa Rosa 1961/1965
Aristides Galvão São Martinho 1966/1969
Pedro Paulo Bragança Pimentel 1975/1976

Presidentes do Sindicato de Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro

Gal. Liberato Bittencourt 1933/1934
Prof. Lan Lafayette 1934/1935
Cel. Sebastião Fontes 1935/1938
Ernani Cardoso 1938/1941
Plínio Ribeiro Leite 1945/1947
Luís de Mello Campos 1947/1949
Carlos Thompson Flores Neto 1949/1950
Luís de Mello Campos 1951/1953
Paulo Juruema Mattos 1953/1955
Antóvilla Mourão Rodrigues Vieira 1957/ 1959
Estefânia Helmod 1959/1961
José Martins de Santa Rosa 1961/1963, 1963/1965, 1965/1967
Helton Álvares de Castro 1967/1969
Edília Coelho Garcia 1970/1973
Aadil Valença 1973/1976
Newton Santiago 1977/1985
Paulo Sampaio 1985/2000

Anexo III

FOLHA DE SÃO PAULO, 16 de outubro de 1968, primeira página.

FOLHA DE S. PAULO

ANO XLVIII UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL SÃO PAULO, 4.ª-FEIRA, 16 DE OUTUBRO DE 1968 N.º 14.367

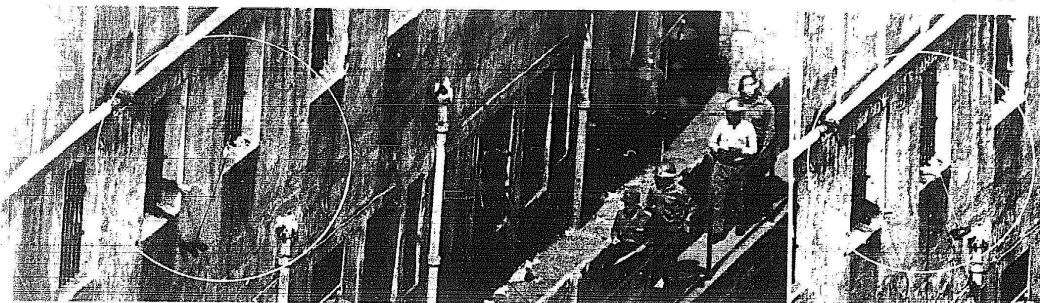
Presidente: Octávio Frias de Oliveira

NC\$ 0,30

Adm. e ed.: Al. Barão de Limeira, 425

COMEÇA A REMOÇÃO DOS ESTUDANTES

Os estudantes que estavam no presídio Tiradentes, presos no Congresso da UNE, foram transferidos ontem para a Casa de Detenção, no Carandiru, por intercessão do juiz corregedor dos presídios, Alexandre de Almeida Prado. O secretário da Segurança, sr. Hely Meirelles, anunciou ontem que em poder dos universitários presos em Ibiuna foram encontrados planos terroristas, para destruição da ponte e ocupação de estação de rádio em cidade próxima. Em Belém, o ministro Gama e Silva, da Justiça, declarou que manterá "o pulso firme na repressão à onda de distúrbios insuflados por subversivos" e que continuará irredutível na proibição do funcionamento da UNE, por "abrigar elementos agitadores que desvirtuam sua condição de órgão da classe". Entremetidos, nos Estados, agitações provocadas por estudantes. Leia noticiário completo na página 13



De cima de sapatos amarrados o cordões, os estudantes presos no presídio Tiradentes trocam suas mensagens, transmitidas de cima em cima. Este é um dos muitos processos que os detidos usam para se comunicarem.

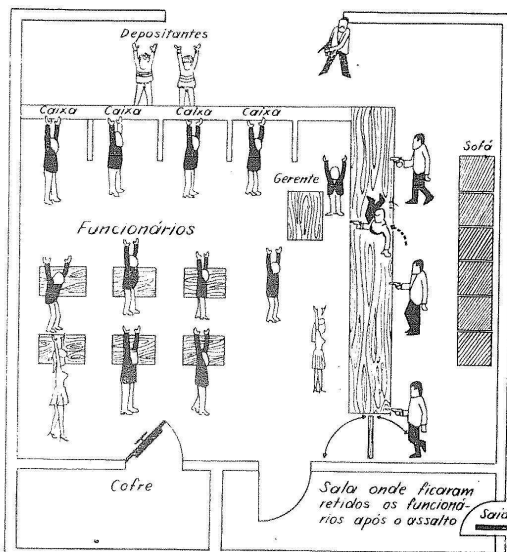
Rua Iguatemi

Reitor da USP fala da reforma dos estudantes

Dr. Hely Lourenço de Oliveira, reitor em exercício da USP, escolhido pelo governador Adolpho Azeiteiro para substituir o ex-vice-reitor Dr. Perri, concedeu ontem, à FOLHA, uma entrevista à imprensa. O novo reitor da USP, as causas da simpatia que despertou entre estudantes e professores; a sua posição da reforma universitária e da Universidade, estão na página 8.

Energia deve ser paga por preço justo

A energia é indispensável e, consequentemente, deve ser paga pelo seu justo preço, disse o fornecedor não pereça, diz o sr. Marcenades Ferraz, na Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, na posse da nova diretoria do Sindicato da Indústria de Energia Hidroelétrica no Estado de São Paulo. Diz que de outra forma a energia produzida teria de ser subsidiada. Página 11



Ontem, na agência Iguatemi do Banco do Estado: 5 ladrões dominaram 17 pessoas e levaram NC\$ 180 mil. - Pag. 12

Costa extingue por decreto o horário de verão

O brasileiro já não está mais sujeito ao "horário de verão", que foi revogado ontem por decreto baixado pelo presidente Costa e Silva. Segundo o ministro Costa Cavalcanti, de Minas e Energia, o "horário de verão", que começaria dia 1.º de novembro, não mais se justifica, pois o país atravessa, no momento excelentes condições hidrologicas. Se necessário, poderá ser restabelecido, no futuro. Página 6

Santos contra a Portuguesa no Parque Antartica

Santos e Portuguesa de Desportos jogam hoje à tarde, no Parque Antartica, em prosseguimento ao Robertão, inaugurando a série de partidas vespertinas que se realizam nesta Capital, devido ao fechamento do Pacembu, para a reforma do gramado. No Rio, o Palmeiras defenderá a liderança que mantém, por pontos perdidos, enfrentando o Botafogo, no Maracanã. Seção de Esportes

Melhora hoje

Desagradável, o tempo para o paulistano vai melhorando. Hoje deve fazer mais sol e mais calor, dizem os meteorologistas.

INDICAÇÃO DE VALORES
Cotação do dólar: NC\$ 1,375 para 1 cruzeiro, 2,25 para a venda.
Cotação do dólar de São Paulo original: NC\$ 1,375 para 1 cruzeiro, 2,25 para a venda.
Cotação do dólar de São Paulo original: NC\$ 1,375 para 1 cruzeiro, 2,25 para a venda.
Cotação do dólar de São Paulo original: NC\$ 1,375 para 1 cruzeiro, 2,25 para a venda.

Transplante para nascer cabelos

FI
FOLHA ILUSTRADA

Nossa Opinião

Tantos são os reais problemas que o país tem de enfrentar, tantas as dificuldades a remover, que é profundamente lamentável que desperdicemos tempo, energia e preocupação com um incidente como o que deu origem à pretendida cassação de mandatos na Câmara Federal. Tudo indica ter havido erro de cálculo nessa iniciativa: o assunto, de fato, não vale uma crise. ("Erro de cálculo" - Pag. 4)

Assuntos Diversos

EXTERIOR	2 5
POLÍTICA	3
NACIONAL	6 7
INTERIOR	9
LOCAL	8 9 12 13
ECONOMIA	10 11
ESPORTE	19 20
TURFE	18 19

Juiz remove 200 estudantes para o Carandiru

Depois de um encontro com o secretário da Segurança, sr. Hely Meirelles, o juiz corregedor dos presídios, sr. Alexandrino de Almeida Prado, anunciou ter sido decidida a transferência para o Presídio Tiradentes dos 200 estudantes do Presídio Tiradentes.

Mais tarde, em entrevista coletiva, o sr. Hely Meirelles declarou que, em poder dos estudantes presos em Ilhabela, havia planos terroristas, de destruição de uma ponte e ocupação de uma estação de rádio numa cidade próxima.

Enquanto isso, continuam chegando a São Paulo milhares de alunos que, enviados a essa cidade, são alojados na 1.ª Delegacia Auxiliar, pacotes com agasalhos, alimentos e remédios.

Depois de um encontro com o secretário da Segurança, sr. Hely Meirelles, o juiz corregedor dos presídios, sr. Alexandrino de Almeida Prado, anunciou ter sido decidida a transferência para o Presídio Tiradentes dos 200 estudantes do Presídio Tiradentes.

Mais tarde, em entrevista coletiva, o sr. Hely Meirelles declarou que, em poder dos estudantes presos em Ilhabela, havia planos terroristas, de destruição de uma ponte e ocupação de uma estação de rádio numa cidade próxima.

Enquanto isso, continuam chegando a São Paulo milhares de alunos que, enviados a essa cidade, são alojados na 1.ª Delegacia Auxiliar, pacotes com agasalhos, alimentos e remédios.

Fotos de Eraldo de Faria

Pais conseguem entregar roupas e alimentos aos filhos presos

Os pais dos estudantes presos no Presídio Tiradentes conseguiram entregar roupas e alimentos aos filhos presos.

Na sede da União dos Pais, familiares dos estudantes vieram de todas as partes do Brasil para ver os filhos e entregar-lhes pacotes com roupas e alimentos.

Na assembleia realizada ontem à noite, os pais foram recebidos pelo diretor do Presídio Tiradentes, sr. Alexandrino de Almeida Prado, e pelo juiz corregedor dos presídios, sr. Hely Meirelles.

Os pais foram informados que os filhos estão sendo tratados bem e que os pacotes serão entregues imediatamente.

Secretário de Segurança diz que UNE tinha planos de terrorismo

O secretário de Segurança, sr. Hely Meirelles, anunciou que a UNE tinha planos de terrorismo.

Ele afirmou que os estudantes estavam planejando a destruição de uma ponte e a ocupação de uma estação de rádio numa cidade próxima.

Meirelles também mencionou que os estudantes estavam sendo tratados bem e que os pacotes serão entregues imediatamente.

Novo presidente da UNE pode ser escolhido no Presídio Tiradentes

O novo presidente da UNE pode ser escolhido no Presídio Tiradentes.

Os estudantes estão se reunindo para discutir a escolha de um novo presidente.

Os candidatos são: Carlos Alberto de Almeida Prado e Hely Meirelles.

Assessor de Sodré faz críticas e culpa todos os líderes da UNE

O assessor de Sodré fez críticas e culpou todos os líderes da UNE.

Ele afirmou que os estudantes estavam sendo tratados bem e que os pacotes serão entregues imediatamente.

Ele também mencionou que os estudantes estavam planejando a destruição de uma ponte e a ocupação de uma estação de rádio numa cidade próxima.

Brasília, confusões e choques com a Polícia

Brasília, confusões e choques com a Polícia.

Os estudantes estão sendo tratados bem e os pacotes serão entregues imediatamente.

Nos Estados, estudantes agitam: comícios e lutas com a Polícia

Nos Estados, estudantes agitam: comícios e lutas com a Polícia.

Os estudantes estão se reunindo para discutir a escolha de um novo presidente.

Estudantes tomam prédio da UNE por 30 minutos

Estudantes tomam prédio da UNE por 30 minutos.

Os estudantes tomaram o prédio da UNE por 30 minutos.

Anexo VI

Carta dos presos políticos que foram torturados no DOI-CODI do Rio de Janeiro **Trechos do texto publicado na Revista PZZ nº 05 ano 2008.**

"Nossas prisões, levadas a cabo sem qualquer mandado ou instrumento legal, foram em verdade autênticos sequestros, com o emprego de violências nas detenções, invasões de domicílio e saque em diversas residências. Do apartamento do companheiro Franklin Dias Coelho, por exemplo, foram levados móveis, eletrodomésticos e utensílios de cozinha. Do mesmo modo, da casa do companheiro Errol Dias Pessanha desapareceram uma filmadora e um projetor de cinema, não ficando até agora esclarecido que tipo de prova a polícia deseja obter com a apreensão destes objetos."

"Uma vez presos (...) fomos atirados em carros, imediatamente algemados e encapuzados, e conduzidos a um local que, mais tarde, viemos saber tratar-se do DOI-CODI-RJ. Lá, após termos sido despidos e fotografados, seguimos debaixo de espancamentos para as geladeiras ou para as salas de interrogatório, iniciando-se desta maneira os nossos dez dias de isolamento e tormentos."

"Durante esse período — contam os presos — tendo ficado até quatro dias sem comer ou dormir, com frequência éramos cercados por vários torturadores e, debaixo de insultos e ameaças, recebíamos de toda parte violentos golpes que, não raro, nos derubavam totalmente amarrados a uma cadeira, fomos submetidos a intermináveis sessões de choques elétricos em todas as partes do corpo, muitas vezes acompanhados de socos, pontapés e pauladas. Nas ante-salas das geladeiras (cubículos de 0,5 x 1,5 m), ficamos longas horas algemados pelas costas ou pendurados pelas algemas, convivendo na escuridão com as baratas e ouvindo os gritos dos companheiros que estavam sendo torturados."

"A cada ato de resistência, nossos algozes respondiam com o aumento da corrente elétrica, ameaças de pau-de-arara, tentativas de estupro, enfim, todo tipo de chantagem e bestialidade era empregado com o fim de nos aniquilar e dobrar qualquer resistência que opuséssemos àquelas iniquidades."

"Foi aí que o companheiro José Augusto Dias Pires padeceu do que os torturadores diziam ser a cruz. Com os braços abertos e encostado à parede, seguro por dois homens, este companheiro recebeu várias joelhadas nos testículos enquanto um

torturador se divertia em arrancar cabelos de seu púbis. Durante todo o tempo em que durou o suplício, um dos torturadores gracejava dizendo a José Augusto que se consolasse porque iria morrer igualzinho a Jesus Cristo."

"Também na geladeira, a companheira Maria de Fátima Martins Pereira, após permanecer várias horas com as pernas abertas e braços erguidos, foi atacada por cinco homens que, forçando-a a deitar-se no chão e segurando-a pelas pernas e braços, tentaram enfiar em sua vagina um objeto de madeira semelhante a um cabo de vassoura que a companheira foi obrigada a apalpar. Tentativas semelhantes de violação sofreram os companheiros José Mendes Ribeiro e Fernanda Duelos Corisio, sendo que esta foi forçada a passar as mãos pelo corpo de um torturador despido e ameaçada de violação com um cassete elétrico com o qual aplicavam-lhe choques nos seios, pernas e costas."

"Após sua prisão, Maria Cecília foi conduzida de carro para o DOI-CODI do II Exército, na cidade de São Paulo. Logo ao chegar, foi espancada com tapas nos ouvidos e golpes na nuca e submetida a violentos choques elétricos, aplicados com panos molhados enquanto jogavam-lhe água sobre o corpo. No segundo dia, tornou a sofrer choques elétricos, de pé e sem qualquer apoio. Os choques eram tão fortes que contraíam seu corpo e faziam-na cair, além de enrolar sua língua provocando sufocação. Em virtude deste tratamento, a companheira perdeu a coordenação das pernas por oito dias. Na tentativa de esconder os maus-tratos, ainda em São Paulo, antes de ser transferida para o DOI-CODI no Rio, Cecília foi filmada na cama comendo, comove isso pudesse de alguma forma ocultar os tormentos pelos quais ela passou."

"Como forma de tortura psicológica, a ameaça de assassinato sumário foi muito utilizada, e a todo momento nos diziam que em caso de morte nossos corpos desapareceriam sem deixar vestígios. Nos últimos dias de isolamento, no DOI-CODI, o companheiro Luiz Arnaldo foi avisado de que, se ao sair dali procurasse subornar jornalistas para denunciar torturas, viraria um presunto. Antes de sair, o torturador acrescentou que isto não é uma ameaça, é um fato."

"No último dia de incomunicabilidade, Maria Cecília também foi ameaçada de morte. Depois de morta colocaram em sua bolsa um revólver 38 e maconha e abandonariam o corpo em Nova Iguaçu, atribuindo o crime ao Esquadrão da Morte ou à Aliança Anticomunista Brasileira."

"Durante as torturas, nossos inquisidores não escondiam seu orgulho com o aparato científico de que dispõem e, frequentemente, vangloriavam-se de possuir

moderna tecnologia de torturas físicas e psicológicas e de seus trabalhos cientificamente dosados. Para vários de nós afirmaram que o som produzido nas geladeiras é capaz de provocar reacções orgânicas como enjôo e vômitos e até loucura. Gabando-se de estar exportando tecnologia, a preocupação de nossos algozes com a cientificidade da tortura incluía comparações com os métodos de outros órgãos de segurança, do tipo aqui não ocorrem mortes como em São Paulo".

Fontes e Bibliografia

Decretos e Leis

Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.

Decreto-Lei n.º 55.551/1965. Estende o salário-educação a todos os empregados públicos e privados.

Decreto-Lei n.º 53/1966. Estabelece princípios e normas de organização para as universidades federais.

Decreto-lei n.º 228/1967. Reformula a organização e as formas de representação estudantil.

Decreto-Lei n.º 252/1967. Estabelece normas complementares à Lei n.º 5.370 cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Decreto n.º 62.532/1968. Institui bolsas de alimentação e dá outras providências.

Decreto n.º 869/1968. Determina a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica.

Decreto n.º 63.341/1968. Estabelece critérios para a expansão do ensino superior e dá outras providências.

Decreto-lei n.º 405, de 31 de dezembro. Fixa normas para incremento de matrículas no ensino superior.

Decreto-lei n.º 477/1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino públicos ou particulares, e dá outras providências.

Decreto-Lei n.º 574/1969. Proíbe as instituições educacionais de promoverem redução de suas vagas iniciais.

Decreto n.º 68.908/ 1970. Dispõe sobre o concurso vestibular, fixando as condições para o ingresso na Universidade.

Lei n.º 4.440/1964. Institui o salário-educação, provenientes de recursos das empresas.

Lei n.º 4464/1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências

Lei n.º 5.537/1968. Cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Lei 5.540/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

Lei n.º 5692/1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Decreto n.º 71.244/1972. Estabelece normas para a concessão de auxílio do tesouro federal aos sistemas estaduais e municipais de educação.
optativa.

Lei n.º 7044/1982. Altera dispositivos da Lei 5692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

Pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação

Parecer n.º 977/65. Define cursos de pós-graduação.

Parecer n.º 77/69. Regulamenta o sistema nacional de Pós-Graduação.

Parecer n.º 853/71. Define a doutrina de currículo de 1º e 2º graus e aos fins da educação brasileira.

Parecer n.º 94/71. Estabelece diretrizes para o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas.

Resolução n.º 8/1971. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, define seus objetivos e a amplitude.

Parecer n.º 45/72. Fixa o currículo mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins, no ensino de 2.º grau.

Parecer n.º 339/72. Recomenda a formação especial para o 1º grau.
O Parecer n.º 871/72. Reforça e esclarece os conceitos e a organização curricular, na forma estabelecida pelo Parecer n.º 853/71.

Parecer n.º 2018/74. Propõe a elaboração de legislação contendo normas e procedimentos que regulamentem a implantação de programas dirigidos às populações em idade pré-escolar, além de recomendar que sejam buscadas novas fontes de recursos financeiros para subvencionar a educação pré-escolar.

Parecer n.º 76/75. Propõe habilitações básicas referente a determinadas áreas profissionais, dando ênfase entre a educação geral e a formação especial.

Parecer n.º 1600/75. Recomenda a habilitação em nível de 2º grau para o magistério pré-escolar.

Parecer n.º 48.3375. Reforça e esclarece os conceitos e a organização curricular, na forma estabelecida pelo Parecer 853/71.

Resolução n.º 58/76. Determina a inclusão obrigatória da Língua Estrangeira Moderna no currículo de 2º grau.

Parecer n.º 540/77. Explica o tratamento dos componentes determinados pelo Artigo 7º da Lei n.º 5692/71, descaracterizando-os como disciplinas e enfatizando-os como elementos educativos

Resolução n.º 7/79. Permite o desdobramento dos Estudos Sociais em História e Geografia nas últimas séries do 1º grau e altera a nomenclatura dos conteúdos Integração Social e Iniciação às Ciências para, respectivamente, Estudos Sociais e Ciências.

Parecer n.º 342/82. Ressurge a Filosofia como disciplina

Parecer n.º 618/82. Explica as alterações introduzidas pela Lei 7044.

Parecer n.º 108/83. Esclarece a questão da habilitação profissional após a Lei n.º 7044/82.

Parecer n.º 170/83. Explica a situação dos Pareceres 45/72 e 76/75 do Conselho Federal de Educação que definem a habilitação profissional após a Lei n.º 7044/82.

Parecer n.º 281/83. Explica as camadas curriculares e indica o sentido humanista da preparação para o trabalho, de acordo com a Lei n.º 7044/82.

Parecer n.º 99/85. Expõe a inconveniência de acrescentar ao currículo matérias por via legislativa.

Periódicos

FERNANDES, Pádua E GALINDO, Diego Marques. Tortura e assassinato no Brasil da ditadura militar: o caso de Olavo Hansen. *Histórica. Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, nº 36, 2009.

FERREIRA JR., Amarílio e BITTAR, Marisa. Ditadura militar e a proletarização dos professores *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO de janeiro de 1968 a dezembro de 1971.

GENTILLI, Victor. Estácio de Sá: Ministério Público, já! MEC, já! *Observatório da Imprensa*, Matérias. 8 de novembro de 2001.

JORNAL DO BRASIL, de julho a dezembro de 1977.

JORNAL DA UFRJ. Gabinete do Reitor – Coordenadoria de Comunicação da UFRJ.

Divisão de Mídias Impressas. Serviço de Jornalismo, edição nº 19. agosto de 2006.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985) *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, nº 36, 2009.

MEC-CFE, *Documenta*, Brasília, de 1964 a 1975.

O ESTADO DE SÃO PAULO, de janeiro de 1968 a dezembro de 1971.

O GLOBO, de novembro de 1968 e de agosto de 1971.

REVISTA PZZ, nº 05, ano 2008.

Portais e sítios eletrônicos

<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica/Colecao9.html> acessado 28/11/2009.

<http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 20 de janeiro de 2010.

http://www.abmes.org.br/sobre_abmes/20anos/apresentacao.htm acessado em 29/11/2009.

<http://www.confenen.com.br/historia.asp> acessado em 28/11/2009

<http://www.estacio.br/prerenovacao/sobreaestacio.asp> acessado em 3 de fevereiro de 2010.

<http://www.estacioparticipacoes.com/> acessado em 3 de fevereiro de 2010.

<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/> acessado em

<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/> acessado em 28/11/2009.

<http://www.prolei.inep.gov.br> acessado em 20/03/2008.

<http://quimicanova.sbq.org.br/qn/qnol/2002/vol25n2/24-in-memoriain.pdf> acessado em 20/03/2008

<http://www.mackenzie.br/> acessado em 10/03/2009.

<http://www.objetivo.br/colégio/historia.asp?s=some> acessado em 03/02/2010.

<http://www.observatorioidaimprensa.com.br/artigos/da211120018.htm> acessado em 2 de dezembro de 2009.

<http://www.seperj.org.br/site/>

http://www.sineperj.org.br/m_historia.asp acessado em 29/11/2009.

<http://www.sinpro-rio.org.br/>

Bibliografia

- ALVES, Márcio Moreira. *O be-a-bá da USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. Fundação Getulio Vargas, 1979.
- ARAUJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis 1937- 2007: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Roberto Marinho, 2007.
- ARQUIDIOCESE de São Paulo. *Brasil: Nunca Mais!* Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
- BATISTA, Carla Cardoso. *A desvalorização salarial dos docentes do ensino básico na década de 1970: proletarização e alienação de um trabalho*. Niterói: Monografia de Bacharelado, Universidade Federal Fluminense. 1998.
- BELOCH, Israel e ABREU, Alzira Alves de (coord.) *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Forense/FGV/CPDOC, 2001.
- BUFFA, Ester. NOSELLA, Paolo. *A educação negada*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e Poder*, São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CUNHA, Luís Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- . *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.
- . *Universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2.^a ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2007, p.293.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. (9^a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- DAVIES, Nicolas. *Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?* São Paulo: Ed. Xamã, 2004.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2002.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. *A Une em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. Fávero e BRITTO, Jader M. (org.). *Dicionário de Educadores do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina. *A educação no Brasil; Anos 60*. São Paulo: Loyola, 1985.

FERREIRA, Marco Antônio Costa e OLIVEIRA, Newton. *Os Guardiões de Minerva*. Rio de Janeiro: SINEPE/MRJ, 1999.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*, São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1993.

FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. (orgs.). *Arqueologia da repressão no Brasil: América Latina na era das ditaduras (décadas de 1960-1908)*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2009.

GÓES, Moacyr de. Escola pública: história e católicos. CUNHA, Luís Antonio (coord.). *Escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

GORENDER, Jacob. *Combate nas Trevas*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

———. *Maquiavel e a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HOBBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. *Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930 – 1970)*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1979.

———. “O Estado e a organização da Cultura.” In.: *Coleção encontros com a Civilização Brasileira*, n.º 1, julho de 1976.

IPES. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: APEC.

JARDIM, Ilza Rodrigues (et. alli). *Ensino de 1.º e 2.º graus. Estrutura e funcionamento*. Porto Alegre: Sagra, 1985.

KRISCHE, Paulo (Org.). *Brasil: do “milagre” a abertura*. São Paulo: Cortez, 1982.

LANDES, David. *Prometeu desacorrentado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Novos e Velhos Sindicalismos no Rio de Janeiro (1955-1988)*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

- MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. (4ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. *O planejamento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.
- MENDONÇA, Sônia Regina de. *Estado e Economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- MENDONÇA, Sônia Regina de, e FONTES, Virgínia Maria. *História do Brasil Recente*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- MOISÉS, Álvaro. Problemas Atuais do Movimento Operário. In KRISCHE, Paulo (Org.). *Brasil: do “milagre” a abertura*. São Paulo: Cortez. 1982, p. 53-54
- OLIVEIRA, Marcos Marques de Oliveira. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato e dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 90.
- OLIVEIRA, Francisco. *A economia brasileira: Crítica a razão dualista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.
- . *A economia da dependência imperfeita*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- PINHEIRO, Cláudio. *Educação na ditadura militar relatos da história oficial e a memória dos professores (1964-1985)*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação. 2006.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *A formação política do professor de 1.º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1984.
- RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SANTOS, Clóvis Roberto dos. *Educação Escolar Brasileira: Estrutura, administração e legislação*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- SAVIANI, Demerval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*, 8ª ed. Campinas: A. Associados, 2000.
- . *Política e educação no Brasil*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- . *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 1999.

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

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, Maria Inês Salgado de Souza. *Os empresários e a educação após 1964*. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

TEIXEIRA, Robespierre Martins. “Escola privada: um espaço democrático?” In.: CUNHA, Luís Antonio (coord.). *Escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

THOMPSON, Edward P. *Senhores e Caçadores, A origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.