JOSÉ WILLINGTON GERMANO

ESTADO MILITAR E EDUCAÇÃO NO BRASIL: 1964/1985

Um Estudo sobre a Política Educacional

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por José Willington Germano e aprovada pela Comissão Julgadora em

Data: 19/12/90

Assinatura

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

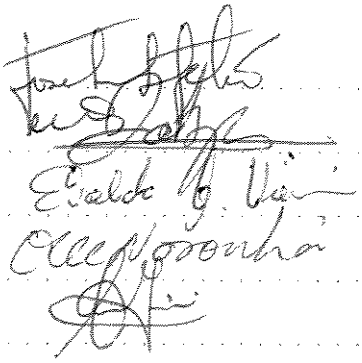
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1990

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de **DOUTOR EM EDUCAÇÃO** na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof.Dr. Evaldo Amaro Vieira

Comissão Julgadora:



Dedico:

À minha mãe,
Maria Erci Germano de Queiroz.

À memória de José Fernandes Machado. Grande mestre, grande amigo.

Na mesma barca nos encontramos

Todos concordam - vamos lutar.

Agostinho Neto

AGRADECIMENTOS

Para a realização do presente trabalho contamos com a colaboração - direta o indireta- de várias pessoas às quais desejamos externar os nossos agradecimentos.

Assim sendo, agradecemos ao Professor Evaldo Amaro Vieira (orientador e amigo), pela orientação competente e pela atenção que nos foi dispensada num momento extremamente intenso da sua vida profissional e intelectual. À Raimundinha (Raimunda Medeiros Germano), companheira de todas as horas; corpo e alma deste trabalho, os nossos agradecimentos. À Rachel e a Silvia Medeiros Germano (nossas filhas), o reconhecimento pela compreensão, pelas horas de lazer sacrificadas e pelo silêncio que fizeram para que pudéssemos escrever.

De igual modo manifestamos a nosssa gratidão aos professores José Antônio Spineli Lindozo e a Ilza Araujo Leão de Andrade (colegas do Dpto. de Ciências Sociais da UFRN), pela atenciosa leitura, bem como pelas observações pertinentes, feitas à primeira versão do texto. Pelos mesmos motivos, agradecemos a Maria de Fátima Costa Felix, colega do curso de Doutorado da FE-UNICAMP.

Agradecemos, particularmente, a Altamira Medeiros e a Maria do Socorro de Azevedo Borba que, com dedicação, fizeram respectivamente, a revisão dos originais e a organização do material bibliográfico. Extremamente valiosa foi a contribuição que recebemos de várias pessoas que, generosamente, nos cederam documentos constantes dos seus acervos particulares. Citamos especialmente os nomes de Inês Medeiros, Themis Xavier de A. Pinheiro, Vera Lúcia Freitas, Maria da Conceição C. Spineli, Marta Maria de Araújo, Marlúcia Paiva de Oliveira e o casal Onilson e Leda Oliveira. A todos, muito obrigado.

Enquanto isto registramos o ambiente estimulante, a convivência agradável e o incentivo que recebemos dos nossos colegas de Doutorado (FE-UNICAMP), Ana Zuleima de Castro Lusher, Maria Rosemary Coimbra C. Sheen, May Guimarães Ferreira e Antônio Tavares de Jesus.

Agradecemos, penhoradamente, a Maria do Socorro de Queiroz Germano e Ana Alice de Medeiros que sacrificaram as suas preciosas férias, em função do cansativo trabalho de conferência e organização das diferentes partes do presente texto.

A Dalcy da Silva Cruz, expressamos os nossos agradecimentos pela calorosa acolhida que nos deu em seu apartamento do Cambuí, naqueles dias chuvosos do mês de janeiro de 1987, quando estávamos chegando a Campinas. Recebemos de Maria do Li

vramento Miranda Clementino, forte estímulo, durante toda a trajetória da pesquisa e, por isto, queremos agradecer devidamente.

À banca de qualificação nas pessoas dos ilustres professores Newton Cesar Balzan e Dermeval Saviani, o nossso agradecimento pelas relevantes contribuições prestadas ao nosso trabalho. Da mesma maneira somos sinceramente gratos a Luz Helena de Sánchez, que tornou possível a reprodução, em tempo hábil, da presente tese.

A essa altura, devemos ressaltar que, em Campinas, contamos com a generosidade, com o afeto e com a amizade de uma pessoa inesquecível: Dulce Maria Pompeo de Camargo (Dulcinha). Igualmente, tivemos o privilégio de desfrutar do convívio com Newton e Cecilia Balzan (amigos queridos) de quem recebemos, sempre, uma acolhida fraterna bem como uma inequívoca demonstração de solidariedade e apreço. Da mesma forma, encontramos em Otílio e Vânia Rodrigues, um testemunho sincero de amizade.

Em Natal, por sua vez, não foram poucas as solicitações feitas a esta verdadeira amiga que se chama Maria Celeste de Araújo. Em todas as ocasiões fomos prontamente atendidos, com uma marca que lhe é peculiar: a distinção. Pelos mesmos motivos externamos os nossos agradecimentos ao querido casal Eloi e Maria da Salete Figueiredo de Medeiros.

A todas estas pessoas e outras mais que, por esquecimento involuntário, não foram citadas expressamos a nossa gratidão.

Finalmente, agradecemos ao Dpto da Ciências Sociais da UFRN por ter nos liberado para freqüentar o curso de Doutorado em História da Educação da FE-UNICAMP

SUMÁRIO

RESUMO xi

ABSTRACT xii

INTRODUÇÃO 01

Notas 33

CAPÍTULO I

ESTADO MILITAR E SOCIEDADE NO BRASIL: 1964-1965

1. Introdução 39

2. A crise Política e Econômica dos anos 60 e o Golpe de Estado de 1964 52

3. A "Montagem" da Ditadura: a Hipertrofia do Executivo e a Repressão Política 63

4. A Intervenção Ampliada na Economia 88

4.1 A Questão da Dívida: (ainda) Sobre as Relações Estado e Capital privado 103

4.2. Corrupção e Negociatas: a Privatização do Estado 111

5. Ricos e Pobres Sob o Regime Militar 115

6. A Crise do Estado Militar 125

Notas 130

CAPÍTULO II

ESTADO MILITAR E EDUCAÇÃO: A REFORMA UNIVERSITÁRIA

1. Introdução.....137
2. A Política Educacional do Estado Militar.....141
3. A Reforma Universitária de 1968.....145
3.1. Repressão e Mobilização: O Contexto Histórico da Reforma Universitária de 1968.....145
3.2. Reforma Universitária: "Restauração" e "Renovação".....163
Notas.....226

CAPÍTULO III

A REFORMA DO ENSINO DE 1º e 2º GRAUS

1. Introdução e o Contexto Histórico da época.....229
2. A Reforma do Ensino de 1º Grau.....237
3. A Reforma do Ensino de 2º Grau.....249
3.1. O Fracasso da Profissionalização.....269
Notas.....279

CAPÍTULO IV

A ESTRATÉGIA PRIVATIZANTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1. Introdução.....281
2. A Montagem da Trama Privatizante.....284
3. A Corrupção Educacional e suas Conseqüências.....298
Notas.....306

CAPÍTULO V

O DECLÍNIO DA DITADURA: A POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA ABERTURA

1. Introdução.....307
2. A Reação do Regime ao Avanço Oposicionista.....316
3 A Crise de Legitimidade: Os Apelos "Redistributivistas" e "Participacionistas" dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (1974-1985).....326
3.1. Os Discursos Ganham Materialidade: Planos, Programas Destinados aos "Carentes".....336
4. Uma Política Educacional Destinada aos "Carentes".....343
4.1. O Descompasso Entre o II PND e o III PSEC (1975-1979)...349
4.2. Uma Educação (na Verdade) a Serviço dos Grupos Oligárquicos Fiéis ao Regime.....349

4.3. O Campo Educacional se Reorganiza e se Incorpora à Luta Oposicionista.....358

4.4. "Redistributivismo"," Participacionismo" e Educação: O PSECD (1980-1985).....363

4.4.1. Os "Carentes" Tornam-se, Explicitamente, Destinatários da Política Educacional: O PRONASEC-RURAL e o PRODASEC-URBANO.....372

Notas.....391

CONCLUSÕES.....396

Notas.....417

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....420

RESUMO

O presente trabalho constitui um estudo sobre a política educacional brasileira entre 1964-1985. O autor analisa as relações entre o Estado Militar e Educação mediante o estabelecimento da seguinte periodização: a) 1964/1974 - consolidação e auge do Regime ditatorial, quando foram deflagradas as reformas educacionais; b) 1975/1985 - crise econômica e política do Estado Militar. Em tal contexto, a política educacional muda de forma e faz fortes apelos à participação popular nas instâncias de decisão do Estado. O argumento central evidencia que, apesar do discurso igualitarista, a política educacional pós-64 se caracteriza realmente por se constituir num mecanismo de exclusão dos despossuídos da escola.

ABSTRACT

- The present work aims to study the Brazilian Educational Policy from 1964 to 1985. Analysing the relations between the Militar State and Education the author points out the following periods: 1) 1964-1974,: establishment and culmination of the dictatorial regime; 2) 1975-1985,: political and economical crisis of the Militar State. In such a context the Educational Policy changes its aprproach and makes strong appeal to popular participation in the decisions of the State. The central argument shows that in spite of the discourse for equality, the Educational Policy after 1964 was a mechanism to exclude the dispossessed people from the school. -

INTRODUÇÃO

1 O Objeto de Estudo

Pretendemos, no presente trabalho, empreender um estudo sobre as relações entre Estado Militar e Educação no Brasil, no período que se inicia em 1964 e se prolonga até princípios de 1985, com o advento da denominada "Nova República". Em 1964 é desferido um golpe de Estado por uma coalizão civil e militar que depõe o Presidente João Goulart pondo fim à "democracia populista" em curso no país a partir de 1946.

Com o golpe configura-se a ascensão de um novo bloco no poder (1), que envolve uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial e financeira - nacional e internacional -, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas. A este conjunto, por vezes, chamamos de elite, devido ao espectro de interesses que representa.

O referido golpe expressa o rompimento de "uma situação histórico-política caracterizada por um equilíbrio de forças de perspectiva catastrófica" (Gramsci, 1977:1619), representada pela crise política e econômica - uma crise de hegemonia desencadeada no Brasil em princípios dos anos sessenta. A resolução

da crise ocorreu mediante o emprego de uma solução "arbitral" de cunho cesarista. Devemos esclarecer, no entanto, que não se trata, em nenhuma hipótese, de um cesarismo de tipo clássico que se traduz pela presença de uma "personalidade 'heróica' e representativa", de um líder carismático, enfim, que concentra todos os poderes, porém de uma espécie daquilo que Gramsci chama de "cesarismo sem César" (Gramsci, 1977:1619). Isto significa dizer que entre nós, no período em apreço, esteve presente um outro traço fundamental do cesarismo, que é a ausência do controle social sobre o poder político (2), consubstanciado na notável autonomia das Forças Armadas que exerceram o comando do Estado brasileiro entre 1964 e 1985.

Assim, apesar da iniciativa e do caráter burguês, coube às Forças Armadas a intervenção executiva do golpe, mediante o qual assumiram o poder do Estado durante vinte e um anos. Nessa perspectiva, o poder central foi enormemente fortalecido, ao mesmo tempo em que foi exercido, não por uma personalidade eminente - um César - porém, por um "executivo invisível" chamado "Sistema" (Fernandes, 1979:43), que trocava formalmente de comando a cada quatro anos.

Por contra-posição à "democracia populista", os militares ao assumirem o poder em 1964 implantaram um regime autoritário - que Loewenstein (1983:72) define como sendo aquele em que "o poder não está submetido a nenhum limite, está fora de qualquer controle político" - e ditatorial, embora não se revista

de uma forma totalitária. O fato é que se configura uma hipertrofia do Executivo combinada a uma existência praticamente simbólica dos demais poderes, uma vez que estamos diante de um Poder Legislativo que não legisla e de um Poder Judiciário que não julga, mas que atuam conforme a vontade e a conveniência do Executivo.

Por sua vez, a intervenção dos militares na política dando margem ao surgimento de Estados Militares cujos regimes assumem freqüentemente a forma de ditaduras militares, tem sido identificada por alguns autores como um traço característico dos países ditos do "Terceiro Mundo". Este é o caso de João Quartim de Moraes (1987: 30) ao afirmar que, em 1970, de 83 desses países, 43, isto é, mais de 50% estavam submetidos a regimes militares. No que toca particularmente à América Latina, escreve Rouquié (1984: XIV) que, "em 1954, de vinte países latino-americanos, treze eram governados por militares. Em 1980, dois terços da população total da América considerada latina viviam em países de regimes militares ou sob o domínio militar". Isto revela, sem dúvida, a magnitude e a relevância da questão do exercício do poder político por militares entre nós.

É evidente que a conformação do poder político nesses diferentes países depende dos seus respectivos desenvolvimentos históricos. Em todo caso é patente que o militarismo na América Latina se acentuou após a Segunda Guerra Mundial e, para isto, contou com o decidido apoio norte-americano, numa espécie de latino-americanização da Guerra Fria. Além do mais, no que pe-

se as particularidades internas a cada país, a intervenção militar respondeu tanto "às determinações básicas do capital como às reivindicações e lutas de movimentos sociais e partidos políticos de base popular" (Ianni, 1986: 35).

O controle militar sobre o Estado se reveste, pois, de um caráter fundamental para os nossos propósitos de estudo, na medida em que ele implica numa determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional. Nessa perspectiva, a análise da política educacional requer um conhecimento acerca do Estado e dos seus mecanismos de funcionamento, sem o qual não é possível obter uma compreensão adequada do tema em questão: Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).

Contudo, ao pretender investigar as relações entre Estado e educação no período em apreço, na verdade estamos tomando como objeto de estudo a política educacional adotada pelos vários governos militares que exerceram o comando do Estado brasileiro, nessa quadra recente da nossa história. A propósito, assinala Salama (1983:33) que "não é o Estado que age, mas sim sua forma de existência que é o regime político". em outras palavras: "a ação do Estado se realiza através do regime político ou, mais precisamente, do governo".

Deve ser assinalado, desde logo, que o Estado não será analisado como algo separado da estrutura da sociedade, das suas classes sociais e, por conseguinte, das suas contradições sociais conforme aparece à primeira vista (3). Ao contrário, a análise privilegiará não somente o momento estrutural, mas também as diferentes cojunturas históricas do período, ou seja, o inteiro bloco histórico na acepção de Gramsci (4). Ao mesmo tempo levaremos em conta, ao longo do presente estudo, a dupla perspectiva de toda a ação política, isto é, a <u>força</u> e o <u>consenso</u> que configuram a <u>dominação</u> e a <u>direção</u> política e intelectual conforme a teoria "ampliada" do Estado elaborada por Gramsci. Tal concepção engloba, no tocante ao fenômeno estatal, a sociedade política ou Estado em sentido estrito e a sociedade civil como esfera, formada por organizações privadas, dotada de uma materialidade própria e que constitui o espaço onde uma classe ou um bloco de classes busca obter hegemonia (5) na sociedade.

Nesse sentido, o Estado Militar é encarado em sua historicidade, enquanto expressão de uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorre sob a égide dos monopólios e que expressa, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais, formando um bloco cuja direção é recrutada nas Forças Armadas e que conta com o decidido apoio dos setores tecnocráticos. Por outro lado, o referido bloco não pode ser visto simplesmente de forma estática e monolítica; trata-se, por conseguinte, de reconhecer a existência de facções divergentes, porém não con-

tradicionais, no seu interior. Um bom exemplo disso é a luta entre sorbonistas, "linha dura", direita nacionalista, chefias, etc., pelo domínio do Estado. Por sua vez, os governos de Castello Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo foram representativos dessas tendências.

Em decorrência, interessa ao nosso estudo, igualmente, identificar não somente as continuidades mas também as mudanças ao longo do Regime Militar. Isto nos conduz evidentemente a levar adiante um procedimento de análise que dê conta de um duplo movimento: a) de um lado, as relações entre a sociedade política (Estado em sentido estrito) e a sociedade civil, identificando, em cada conjuntura, as bases sociais de sustentação do regime, bem como as forças de oposição; b) de outro lado, o conflito interno entre as diversas facções militares e mesmo das classes dominantes. Enfim, consiste em investigar a correlação de forças existentes, em cada momento, tanto no âmbito da sociedade, quanto no interior do denominado Estado de Segurança Nacional, propriamente dito.

No nosso entendimento, a questão do Estado é de fundamental importância para os nossos propósitos, quais sejam, pesquisar a política educacional dos governos militares (1964-1985). Interessa-nos, sobretudo, examinar o projeto educacional do Estado e, para isso, torna-se imprescindível captar os meandros em que a política educacional foi sendo tecida ao longo do período em estudo. Evidentemente, que a política educacional

constitui uma das facetas da política social e, como tal, será encarada por nós. De acordo com Vieira (1983:10), "a política social (...) consiste numa estratégia utilizada pelo Estado", voltada "para o chamado desenvolvimento econômico" e visando interferir "na correlação de forças sociais" que se defrontam em determinado contexto histórico. Ela expressa, de certa maneira, as relações entre Estado e Economia, demostrando, por conseguinte, a existência de uma unidade entre política econômica e política social.

Para o referido autor, tanto a política econômica como a política social revelam "as transformações havidas nas relações de apropriação econômica e no exercício da dominação política" e podem exprimir "mudanças nas relações entre as classes sociais ou relações entre os distintos grupos sociais existentes no interior de uma só classe". Tais políticas são estabelecidas, logicamente, em função da acumulação do capital. Isto não significa dizer que a política social decorra da pura e simples vontade dos capitalistas e da tecnocracia encastelada no aparelho do Estado.

Para nós, portanto, a política social constitui uma "síntese de múltiplas determinações" (Marx) que, no caso da política educacional, se corporifica através de um conjunto de relações sociais pertinentes ao aparelho de ensino. Nessa condição pode, por vezes, atender efetivamente necessidades e demandas das classes subalternas, bem como atuar de forma a aliviar as

tensões e conflitos.

No entanto, sabemos todos que o Estado Brasileiro, durante os vinte e um anos de Regime Militar investiu muito mais na esfera econômica (expansão das empresas estatais, incentivos ao capital privado, etc.) e nas ações repressivas de toda a ordem, com vistas a silenciar os opositores do regime, do que em políticas sociais "preocupadas em diminuir tensões e em, disfarçar ou compensar desigualdades e injustiças" (Freitag, 1987: 29). Nesse sentido, a *nossa hipótese* procura evidenciar que o regime, ao mesmo tempo que fez uso da política educacional como estratégia de hegemonia, deixou de cumprir uma das principais funções tradicionalmente afetas ao Estado capitalista - no tocante à política social - e que diz respeito justamente em assegurar a escolarização da força de trabalho potencial ou ativa.

O elevado grau de analfabetismo e o baixo percentual de escolarização da população economicamente ativa, permitem inferir que, nas condições do capitalismo brasileiro, a política educacional pós 1964, contribuiu para a exclusão social das denominadas classes populares ou classes subalternas, entendidas como sendo "aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob múltiples formas" (Wanderley, 1980: 63). Ao mesmo tempo possibilitam constatar que a política educacional, de fato, privilegiou o topo da pirâmide social.

Entretanto, isto não quer dizer, em absoluto, que o Estado Militar não tenha desenvolvido políticas sociais em diversos campos: educação, saúde, previdência, habitação, assistência social, emprego, "desenvolvimento comunitário", etc., mas que privilegiou, diretamente e de forma "selvagem", a manutenção da desigualdade social e a acumulação de capital, mesmo no que concerne ao domínio da política social. Além do mais a sua atuação se pautou pelo emprego, em grande escala, de uma violenta repressão política. Assim sendo, deve ser posto em destaque que o Estado concorreu decisivamente para o desenvolvimento das forças produtivas do país, ao mesmo tempo em que foi o responsável maior pela perversa concentração da renda e da riqueza verificada no lapso de tempo em apreço (1964-1985), bem como atuou, de forma persistente, no sentido de reprimir, destroçar e aniquilar os setores mais avançados da sociedade civil brasileira. Trata-se de um Estado arbitrário, que viola as suas próprias leis, denominado eufemisticamente de Estado de exceção que, na realidade, se transformou, em regra, em Estado de exceção permanente.

2. Breve Esclarecimento Conceitual

Ao analisar o tipo de Estado que surge no Brasil, na década de 60, e depois na Argentina, Chile e Uruguai, O'Donnell (1987: 21) identifica as seguintes características: a) "as posições superiores do governo costumam ser ocupadas por pessoas que chegam a elas depois de carreiras bem sucedidas em organizações complexas e altamente burocratizadas - Forças Armadas, o

próprio Estado, grandes empresas privadas; b) são sistemas de exclusão política, no sentido de que pretendem fechar os canais de acesso ao Estado para o setor popular e seus aliados, assim como desativá-los politicamente não só pela repressão mas também pelo funcionamento de controles verticais (corporativos) por parte do Estado sobre os sindicatos; c) são sistemas de exclusão econômica, porque reduzem e pospõem para o futuro indeterminado as aspirações de participação econômica do setor popular; d) são sistemas despolitizantes, ou seja, pretendem reduzir as questões sociais e políticas (...) a questões 'técnicas', a resolver mediante interações entre as cúpulas das grandes organizações acima mencionadas; e) correspondem a uma etapa de importantes transformações nos mecanismos de acumulação das suas sociedades, que, por sua vez, formam um processo de aprofundamento de um capitalismo periférico e dependente, mas dotado de uma extensa industrialização".

A esta caracterização de O'Donnell, poderíamos complementar com as observações de Sonntag (1977: 182). Para ele se trata de "um Estado cuja repressão é sempre brutal e sua violência não é nunca 'ponderada'; ditaduras militares e civis; [que conservam] as fachadas de instituições democrático-representativas que são deixadas de lado quando se faz necessário". Acrescenta o mencionado autor que "a intervenção do Estado em todas as esferas da vida é complementada também em forma crescente com sua intervenção na esfera econômica". Finalmente, cabe ainda destacar que tal Estado adotava como fonte de justificação a chamada Ideo-

logia da Segurança Nacional.

Configurado, dessa maneira, o Estado brasileiro na época em estudo (1964-1985) tem sido qualificado por uns como autoritário e por outros como tendo assumido uma forma ditatorial. Assim, por exemplo, autores como Cardoso (1975) e O'Donnell (1987) o denominam como Estado Burocrático-Autoritário (6). De outra parte, vários outros o classificam como ditadura. Este é o caso de Fernandes (1975, 1979, 1982, 1986) que o considera como uma "ditadura de classe aberta e rígida". Para Ianni (1986: 31), "o Estado burguês na América Latina manifesta-se de modo particularmente desenvolvido na ditadura militar". Autores como Coutinho (1988), Cavagnari (1987) e Quartim de Moraes (1987) aceitam a tese da ditadura militar. Conforme este último, "o exemplo mais característico, nesse período, foi a caracterização da ditadura militar como 'regime autoritário' ou, mais simplesmente, como 'o autoritarismo'. Por si só, substituir uma fórmula específica por uma qualificação genêrica constitui um retrocesso teórico". Para ele, "quase todos os regimes políticos de nossa história (...) merecem ser qualificados de autoritários: o Império, a República oligárquica dita República Velha, o bonapartismo progressivo-regressivo de Getúlio Vargas e a ditadura militar. Sobra a República liberal de 1946-1964..." (1987:389).

Outros, ainda, admitem que a ditadura tenha se implantado, verdadeiramente, em 1968, a partir da decretação do AI-5. Esta é a perspectiva adotada por Cruz e Martins (1983: 36)

para quem, "as oposições, que tanto tinham falado de ditadura, viam-se agora diante de uma Ditadura com D maiúsculo". No mesmo rumo temos Weffort (1984:16) quando escreve que, em 1968 "setores da direita militar preparavam mais um golpe de Estado, o Ato Institucional número 5, que haveria de transformar o regime autoritário em uma ditadura sangrenta".

A nossa perspectiva, pois, é a de aceitar que o qualificativo autoritário - devido a sua generalidade (7) - é insuficiente para caracterizar o Estado no Brasil pós-1964. Nesse sentido, ele se revestiu de um caráter ditatorial. Evidentemente não estamos nos referindo à ditadura no sentido abrangente da dominação de uma classe sobre outra ou de um conjunto de classes sobre outras, porém como uma forma pela qual essa dominação ocorre na esfera da sociedade política - ou Estado em sentido estrito - ou seja, a ditadura como forma de governo ou regime político contraposto à democracia (8). A propósito, adverte Bobbio (1987:164) que "uma coisa é o domínio de classe (ditadura em sentido não técnico), outra coisa é a forma de governo em que este domínio se exprime". Trata-se, portanto, de um certo modo de exercício do poder que, entre nós, assumiu a forma de ditadura ou mais especificamente de uma ditadura militar, porquanto a direção do Estado foi exercida pelas Forças Armadas.

Segundo Neumann (1969:257), "compreendemos como ditadura o governo de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que se arrogam o poder e o monopolizam, exercendo-o sem restrições". Pa-

ra Loewenstein (9) (1983:76), diz respeito a "uma organização política na qual um único detentor do poder - uma só pessoa ou 'ditador', uma assembléia, um comitê, uma junta ou um partido - monopoliza o poder político sem que seja possível aos destinatários do poder uma participação real na formação da vontade estatal".

No Brasil, pós 1964, a organização do Estado é assim caracterizado por Fernandes (1979:42-3): "o poder político é ultraconcentrado ao nível estatal e vemos o aparecimento de uma espécie de Estado neo-absolutista (...). Não só porque possui meios absolutos de poder; mas ainda porque o poder é manipulado por um grupo reduzido de pessoas ou grupo de pessoas, civis e militares, que ocupam posições estratégicas de mando, tomam decisões sem recorrer ao consentimento expresso de maiorias ou que dependem do consentimento tácito de pequenos setores dominantes. Portanto, o governo possui uma quantidade ampla de poder 'absoluto'e 'arbitrário' que, em sentido específico, nem sempre é um poder excepcional ou de emergência. O poder central não é difuso e distribuído pelos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário)" (grifos no original).

Deste modo, fica patenteado que estamos nos referindo à ditadura moderna e não à ditadura conforme existia na antiguidade clássica. A ditadura romana, por exemplo, se caracterizava, entre outras coisas, pela "unicidade do sujeito investido no comando" e apresentava-se, pois, como uma "magistratura monocrática com poderes extraordinários mas legítimos e limitada no

tempo". O ditador era nomeado em circunstâncias excepcionais, tendo em vista remediar uma crise parcial do Estado e, apesar dos poderes extraordinários de que era investido a sua atuação, no entanto, se restringia "apenas ao âmbito da função executiva (não da legislativa)" (Bobbio, 1987:159-161). Stoppino (1986:368), contudo, identifica um ponto de coincidência entre a ditadura romana e a moderna: "a concentração e o caráter absoluto do poder".

Quanto à ditadura moderna, devemos assinalar, em primeiro lugar, que o poder se concentra não somente nas mãos de um indivíduo mas, sobretudo, nas mãos de um grupo de pessoas ou mesmo de uma classe. Para Bobbio (1987:162-3), no entanto, "a característica distintiva mais importante entre a ditadura clássica e a ditadura moderna está na extensão do poder, que não está mais circunscrito à função executiva, mas se estende à função legislativa e inclusive à constituinte...". Além do mais, a sua duração não é limitada no tempo, embora se apresente, inicialmente, como um governo temporário "que não abole mas suspende excepcionalmente e provisóriamente a constituição..." (Bobbio, (1987:163). Nesse sentido não se trata mais de "remediar uma crise parcial do Estado (...), mas sim a de resolver uma crise que põe em questão a existência mesma de um determinado regime..." (Bobbio,1987: 162).

Para além da concentração e do caráter absoluto do poder Stoppino (1986:368-9; 373) identifica os seguintes pontos característicos da ditadura moderna: a) não é autorizada por re-

gras constitucionais; b) subverte a ordem política preexistente; c) seu poder não sofre limites jurídicos; d) sua duração não está antecipadamente fixada, redundando, por conseguinte, numa forma de governo normal e durável; e) surge sob condições políticas, constituídas pela entrada de largas parcelas da população na política e pelo princípio de soberania popular; f) apresenta problemas de legitimação do poder, notadamente no que diz respeito à precariedade das regras de sucessão no poder. Isto faz com que se configure o que Sartori (Stoppino, 1986:374) denomina de "absolutismo republicano", uma vez que não se pode eleger o novo ditador nem tampouco pode haver uma transmissão hereditária por causa do princípio republicano.

Enfim, escreve Stoppino (1986:373): "O governo ditatorial não é refreado pela lei, coloca-se acima dela e transforma em lei a própria vontade", ainda que sejam mantidas ou introduzidas leis que resguardem os direitos de liberdade ou limitem o poder do Governo. Estas normas jurídicas são apenas véu exterior que o Governo ditatorial pode ignorar, recorrendo a outras leis que contradizem as primeiras ou criam exceções, "invocando diretamente pretensos princípios superiores que guiam a ação do Governo e que prevalecem sobre qualquer lei", denotando o caráter imprevisível da conduta do Governo ditatorial.

Ao considerar que o Estado Brasileiro, no período 1964-1985, tenha assumido uma forma ditatorial, não estamos admitindo, como já afirmamos antes, que ele tenha se revestido de um

caráter totalitário (10), embora possa conter elementos deste último. Existem diferenças, entre as quais citamos: em primeiro lugar, enquanto a ditadura totalitária, como por exemplo, o fascismo e o nazismo, tem a pretensão de politizar todas as esferas da vida e para tanto mobiliza a sociedade, impondo "portentosas organizações de massa" (Neumann), a ditadura militar no Brasil, ao contrário, procurou despolitizar as questões essenciais da vida social e assumiu uma dimensão desmobilizadora ou de fraca mobilização popular.

Para Neumann (1969:268-270), "o que distingue politicamente o totalitarismo (...) é a existência de um partido estatal monopolista". Tal agremiação "é um instrumento flexível que fornece a força para controlar a máquina do Estado e a sociedade, e para se desincumbir da gigantesca tarefa de cimentar os elementos autoritários dentro da sociedade". Segundo o mencionado autor, "o fator final e decisivo no totalitarismo é a confiança no terror, com o uso de violência não calculável como uma ameaça permanente contra o indivíduo" onde "os principais órgãos repressivos não são os tribunais (...) e sim a polícia secreta e o partido".

O que se observa é uma combinação, em alta escala, da força (domínio) com o consenso (direção) na busca da conquista da hegemonia, com vista a obter uma identificação entre oprimidos e governantes. Daí o papel importante que a ideologia assume no contexto do totalitarismo. Assim, de acordo com Loewenstein

(1983:78), "este regime aspira algo mais do que excluir os destinatários do poder de sua participação legítima na formação da vontade estatal. Sua intenção é modelar a vida privada, a alma, o espírito e os costumes dos destinatários do poder de acordo com uma ideologia dominante, ideologia que será imposta àqueles que não querem submeter a ela, com os diferentes meios do processo do poder. A ideologia estatal vigente penetra até o último rincão da sociedade (...): sua pretensão de dominar é ' total '".

Isto, contudo, não é suficiente à explicitação adequada do problema. Com efeito, deve ser esclarecido que, ao fazermos referência ao conceito de totalitarismo **(11)** - como também ao conceito de ditadura - não temos a menor pretensão de restringí-lo como um fenômeno afeto à esfera exclusiva da política, pois isto significa descaracterizar a realidade, como uma totalidade histórico-social, fazendo desaparecer, como escreve Marx (1978), "todas as diferenças históricas". A nossa perspectiva, ao contrário, é a de admitir que a esfera do poder está articulada com as estruturas econômicas e, nesse sentido, não constitui uma instância isolada e auto-suficiente, ainda que possa manter um certo grau de autonomia.

Assim sendo, o nazi-fascismo, por exemplo, como forma de totalitarismo, está estreitamente vinculado a um determinado nível do desenvolvimento do capitalismo. A propósito, afirma Togliatti (1978:3-4) que: "Não se pode saber o que é o fascismo se não se conhece o imperialismo", embora ressalte que

"o imperialismo não deve necessariamente dar lugar ao regime da ditadura fascista" (grifos no original). De acordo com Konder (1977:21), "o fascismo é uma tendência que surge na fase imperialista do capitalismo (...), exprimindo-se através de uma política favorável à crescente concentração de capital". Para Perry Anderson (s.d.:32), as "ditaduras terroristas do fascismo foram soluções históricas do capital para os perigos que o operariado representava nesta região" ou seja, em certos países da Europa como Itália e Alemanha.

Poulantzas (1980: 238-9) amplia essa perspectiva ao escrever que "as raízes desse fenômeno propriamente moderno que é o totalitarismo, têm origem no âmago mesmo das relações de produção e da divisão social do trabalho capitalista, nas técnicas de poder do Estado moderno...". Além disso, ao se referir aos países do Leste Europeu, lembra que "certos caracteres totalitários do poder nesses países residem (...), entre outros, (...) nos 'aspectos capitalistas' de seu Estado, das relações de produção e da divisão social do trabalho que o subentendem". Apesar disso, ressalta que "as características totalitárias que os marcam resultam de uma série de fatores históricos (econômicos, políticos, etc.) precisos e que fazem que se trate então de uma forma de Estado absolutamente particular: o que não constitui, aliás, nesses países, uma excepção, mas a regra".

Isto nos conduz a uma rápida referência ao stalinismo como uma variante do totalitarismo. A respeito, afirma Le-

win (1986:235-6) que o regime - "com sua estatização, com a destruição de quadros, com a coletivizacão forçada, com os campos de concentração e o emprego maciço de mão-de-obra servil, afirmou-se numa sociedade, relativamente 'primitivizada', [sendo] favorecido pelas tensões de uma industrialização acelerada" - acabou por se cristalizar sob a forma de um "Estado policial opressivo".

Por outro lado, isto nos remete, igualmente, às críticas que Rosa Luxemburgo (1983:35-6) fez à organização do poder político após a Revolução Russa de 1917. Ela, que concebia o socialismo como uma forma mais avançada, ou seja, mais democrática de sociedade, criticou a eliminação da democracia ao afirmar que "o socialismo, por sua própria natureza, não pode ser ditado, introduzido pelo comando". Nesse sentido, conforme afirma, o poder revolucionário "está completamente enganado quanto aos meios que emprega: decretos, o poder ditatorial de um supervisor de fábrica, penalidades draconianas, domínio pelo terror - todos estes são meios que impedem o renascimento (...). Sem eleições gerais, sem liberdade irrestrita de imprensa e de reunião, sem livre troca de opiniões, a vida se exaure em toda instituição pública, e só a burocracia permanece ativa. (...) Lentamente a vida pública adormece, e algumas dezenas de líderes do partido (...) comandam e governam". Nesse contexto, acaba por surgir uma ditadura, "não a ditadura do proletariado mas a de um punhado de políticos". Para Rosa Luxemburgo, a "liberdade só para os partidários do governo, só para os membros de um partido, não importa quão numerosos, não é liberdade. A Liberdade é sempre a liberdade para aque-

le que pensa diferente".

3. Considerações Metodológicas

Antes de tudo, trata-se de encarar, como ponto de partida metodológico, a realidade social como uma "totalidade dinâmica", ou seja, como "uma unidade de complexidade e processualidade" (Lukács, 1979:36). Desse modo, a política educacional é tomada, por nós, enquanto aspecto de uma totalidade histórico-concreta, que é a formação social brasileira no período 1964-1985. Daí a necessidade de compreender, como diria Lowy (1979:XI), o "conjunto do movimento histórico" para os nossos propósitos de estudo.

Ora, compreender o "conjunto do movimento histórico" implica em reconhecer, primeiramente, a tese, inerente ao materialismo histórico, da determinação econômica em última instância. Isto não significa assumir uma postura mecanicista e economicista ao abordar as relações entre estrutura e superestrutura. Ao contrário, endossamos a posição de Gramsci (1977:871), para quem "a pretensão (...) de apresentar e expor qualquer flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da infra-estrutura deve ser combatida...". Para nós, o reconhecimento da tese marxista significa, simplesmente, admitir, como escreve Lukács (1979:70), que, para o materialismo histórico, "nenhuma interação real (nenhuma determinação reflexiva) existe sem momento predominante", sem prioridade ontológica.

Por conseguinte, compreender o "conjunto do movimento histórico" implica, como muito bem salienta Vilar (1979: 118), em examinar globalmente "as classes sociais", bem como "colocar os problemas no tempo e no espaço", isto é, em proceder a uma "análise da estrutura e análise da conjuntura", o que nos remete a reconhecer, igualmente, que a esfera política e ideológica desfruta de uma autonomia relativa que deve ser levada em consideração em toda análise concreta.

Por outro lado, pretende-se atentar - no estudo da política educacional - não somente para as continuidades mas também para as descontinuidades, porventura existentes, na abordagem de certas problemáticas, no âmbito da educação, por parte do Estado. Isto envolve a necessidade de identificar possíveis deslocamentos ou mudança de ênfase na política educacional à medida em que a correlação de forças, nas diferentes conjunturas históricas, assumia determinada configuração. Enfim, como se apresentava o discurso e a prática do Estado em momentos de "tranqüila" dominação, e em situações de crise e de mobilização de forças oposicionistas.

Neste particular recorremos às elaborações teóricas de Claus Offe, especialmente no tocante à diferença que ele estabelece entre o momento da elaboração e o momento da implementação, bem como, a distinção entre forma e conteúdo no que concerne ao problema da formação de políticas no Estado capitalista. Segundo, Offe (1975: 140), "a estrutura formal, ou método, de

feitura de políticas é de igual significância, já que ela pode pré-determinar o que deve ser e o que se torna o conteúdo de uma política".

Nessa perspectiva, no que diz respeito ao conteúdo, privilegiaremos os seguintes aspectos: a) Análise dos processos de elaboração da política educacional; b) identificação de interesses envolvidos na formação de tal política; c) apreciação dos seus resultados. No que corresponde à forma ou à metodologia de ação do Estado levaremos em conta dois momentos essenciais que acabam por configurar uma periodização da política educacional pós-1964 e que se caracterizam por assumir: a) Uma forma "propositiva-racional ou tecnocrática" (Offe), em que a formulação de políticas é considerada atribuição de cientistas, técnicos e especialistas, enfim, da tecnocracia (civil e militar), onde, ao mesmo tempo, a gestão do aparato estatal é encarada de modo semelhante ao que ocorre na produção de mercadorias. Tal período corresponde à consolidação e apogeu do Regime (1964-1974), em que foram deflagradas as reformas educacionais. b) Uma forma de caráter "consensual", "participacionista" e "redistributivista" que se desenvolve a partir de 1975 (1975-1985), coincidindo com o período de crise econômica e crise política e de legitimidade do Regime.

Com efeito, isto torna patente que procuraremos nos afastar das visões "instrumentais" do Estado, ao encará-lo como uma condensação de forças sociais (Poulantzas, 1980). Evi-

dentemente que o Estado Militar no Brasil (1964-1985) é um Estado burguês, - a participação do IPES e do IBAD na articulação do golpe de 1964, a participação no governo de empresários e de intelectuais vinculados ao mundo empresarial, bem como as políticas desenvolvidas tornam claro este fato - porém, os militares não se "conduzem apenas como simples agentes da burguesia" (Rouquié, 1984:338), mantendo, em decorrência, uma certa autonomia, não somente com relação à classe burguesa mas também com relação às demais forças sociais. Isto nos remete, conseqüentemente, a questão da autonomia militar no Estado.

Conforme Oliveira (1987:148), "o conceito de autonomia militar é bem simples: trata-se da capacidade do aparelho militar, em seu conjunto, definir, com grande independência em relação aos demais setores e atores do Estado e da sociedade, seus próprios objetivos políticos estratégicos e materiais; a autonomia envolve a capacidade de lutar pela obtenção dos meios que o aparelho militar define como necessários àqueles fins, ao passo que as forças políticas representadas no Estado tendem a reconhecer não apenas a autonomia militar como também a legitimidade da presença e das aspirações militares". Esta relação entre os militares e o poder político, que caracteriza o Estado burguês no Brasil, no período em apreço, será levada em consideração em nossa análise. As Forças Armadas, como todas as organizações complexas, têm interesses próprios, os quais procuram viabilizá-los através do exercício do poder político. Por isso, os militares não devolveram o poder às chamadas elites civis em 1985, sem que

antes tenham travado uma luta de resistência por anos a fio.

Enquanto isso, a política educacional do Estado é entendida, por nós, no sentido que lhe é atribuído, por Cunha (1983:439), ou seja, como "o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pela sociedade política que dizem respeito ao aparelho de ensino (propriamente escolar ou não) visando a reprodução da força de trabalho e dos intelectuais (em sentido amplo), a regulação dos requisitos educacionais e a inculcação da ideologia dominante". Dessa maneira, a política educacional, como um caso particular de política social, será encarada em termos econômicos, políticos e ideológicos, entendida, igualmente, como uma certa forma de intervenção do Estado com vistas a assegurar a dominação política existente, a manutenção do processo de acumulação de capital e, por vezes, afastar focos de tensão e de conflito (12), na busca da obtenção da hegemonia. Nessa perspectiva, ela não será tomada no sentido "assistencialista" de uma ação destinada aos "carentes", porém de uma intervenção estatal que atinge diferencialmente todas as classes sociais. Entretanto, a função de exorcizar conflitos, salienta Habermas (1975), produz, ao mesmo tempo, as condições materiais para a emergência de novos conflitos e, com isto, novas pautas de reivindicações são apresentadas ao Estado, revelando, assim, o caráter contraditório da ação estatal.

É nosso entendimento que o presente estudo diz respeito a um tema relevante para a compreensão da ação do Estado

Brasileiro nessa esfera importante da vida social - a educação - durante o recente Regime Militar. A política educacional atinge diretamente milhões de pessoas de todas as classes sociais e todas as idades (crianças, adolescentes e adultos), bem como a força de trabalho potencial e ativa. Para nós é fundamental identificar o projeto educacional do denominado Estado de Segurança Nacional, notadamente como ele foi sendo tecido, elaborado, ao longo das diferentes conjunturas em apreço; qual foi a ideologia da realidade brasileira que o embasou; enfim, em que consistiu a ação prática do Estado no campo da educação no período 1964-1985. Isto nos conduzirá, sem dúvida, não somente à compreensão da educação enquanto parte de uma totalidade, mas também a uma compreensão do Estado e da própria sociedade brasileira na mencionada época histórica

4. Justificativa e Importância do Estudo

A essa altura, cabe enfatizar que, a partir da segunda metade da década de setenta, a educação e a política educacional brasileira vêm sendo alvo de reflexões profundamente críticas, efetuadas por diversos autores que superaram o marco teórico conceitual até então predominante e passaram a adotar uma nova postura metodológica. Esta nova postura, via de regra, não se restringe a uma crítica interna da educação, porém toma, como ponto de partida referencial, a sociedade estabelecida e historicamente estruturada sob a égide do capitalismo. Tais análises,

embora privilegiem o período pós-1964, não se resumem, contudo, a esta quadra recente da nossa história. Assim, por vezes, a inteira história da educação brasileira é repensada; outras tantas, observa-se que o destaque recai no período republicano e, mais especificamente, no pós-1930. Recentemente começam a surgir os primeiros estudos sobre a educação nos anos oitenta, abrangendo o período da chamada "Nova República" (1985-1990).

É evidente que esse conjunto de obras - disperso em livros, teses acadêmicas e artigos - não é, e nem poderia ser, homogêneo. Essas obras comportam diferentes graus de elaboração, bem como proporcionam distintas interpretações o que, por sua vez, têm se prestado para suscitar debates que enriquecem a reflexão acerca das questões educacionais, entre nós. Vários são os temas investigados, sempre no sentido do exercício da crítica. Assim, por exemplo, critica-se o Estado através do estudo da política educacional e valoriza-se, ao mesmo tempo, a sociedade civil; critica-se as práticas pedagógicas e os conteúdos dos livros didáticos; critica-se a teoria do capital humano assim como os seus primeiros críticos; critica-se a organização burocrática escolar; critica-se a universidade; faz-se análise crítica do pensamento educacional brasileiro. Enfim, a história da educação, inclusive as iniciativas de cunho popular, é analisada de conformidade com uma sociedade que se organiza, tendo como base a existência de desigualdade e, portanto, de classes sociais antagônicas.

Podemos citar – sem nenhuma pretensão de sermos exaustivos – entre tantos, os seguintes autores, cujas obras renovaram significativamente as análises acerca da educação no Brasil: Bárbara Freitag, Luis Antonio Cunha, Dermeval Saviani, Evaldo A. Vieira, Mirian Warde, Vanilda Paiva, Moacir Gadotti, Maria Luísa Santos Ribeiro, Cláudio Salm, Maria de Fátima Costa Félix, Gaudêncio Frigotto, Silvia Manfredi, José Oliveira Arapiraca, Darcy Ribeiro, Carlos Jamil Cury, Moacyr de Góes, Luiz Eduardo Wanderley, Otaíza Romanelli, Florestan Fernandes, etc.. Trata-se, portanto, de autores cuja produção teórica tem alcançado notável repercussão nacional e mesmo entre os educadores de certos países da América Latina.

Recolhemos, evidentemente, as contribuições de vários dos autores mencionados e de outros mais. Afinal, este também é um estudo sobre a política educacional dos governos militares em que, ao mesmo tempo que incorporamos análises anteriores, procuramos também concorrer para um melhor conhecimento de certos aspectos que, a nosso ver, precisam ser objeto de mais atenção por parte dos estudiosos. é o caso da presença das Forças Armadas na linha de frente da vida política brasileira, notadamente no comando do aparelho do Estado e as possíveis implicações disto no âmbito da política educacional. Em síntese, o nosso estudo privilegia: a) A presença do elemento militar à frente do aparelho de Estado; b) conteúdo e forma da política educacional (a maioria dos estudos enfatiza apenas o primeiro aspecto); c) todo o período de vigência do Regime Militar (1964-1985).

Somos da opinião que, à medida que o tempo passa e nos distanciamos daqueles "anos de chumbo", a política educacional do período deva ser constantemente revista, não somente no sentido da produção de um conhecimento a respeito - que em si constitui um motivo plausível - mas, igualmente, no sentido de resistir a toda forma de autoritarismo passado e presente.

Interessa-nos, enfatizar, mais uma vez, que a política educacional é encarada, por nós, como um processo (13) em permanente mutuação, já que é fruto da correlação de forças que se defrontam nas diferentes conjunturas.

Finalmente, cabe-nos informar que são notórias as influências das elaborações teóricas de Antônio Gramsci - notadamente do seu conceito de "revolução passiva" - sobre as análises empreendidas neste trabalho. Na verdade, em se tratando de um país cujos momentos decisivos da sua história foram sempre manobras pelo "alto", parece claro que o conceito de "revolução passiva" (ou revolução pelo "alto") é extremamente significativo para a compreensão, como escreve Coutinho (1988: 112), "não só [de] episódios capitais da história brasileira, mas também, de modo mais geral, de todo o processo de transição do nosso país à modernidade capitalista...".

Trata-se de um conceito em que o pensador italiano sintetiza a ausência de participação popular e a modernização

conservadora que caracterizaram a transição para o capitalismo na Itália. Assim, apesar de ele se referir à história italiana, devido a sua universalidade, pode, igualmente, "nos proporcionar instrumentos analíticos capazes de indicar traços decisivos de nossa formação política e social" (Coutinho, 1988:112). Desse modo, existem passagens que concorrem para um melhor entendimento do período que estamos investigando, que tem início com o golpe de Estado de 1964. Este é o caso, por exemplo, quando Gramsci (1977:1.325) considera a "revolução passiva" como "reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico, elementar, desorganizado, das massas populares...". O que implica, por sua vez, como muito bem salienta Coutinho (1988:108), na presença de dois momentos: o da restauração e o da renovação que representam, respectivamente, uma reação a uma possibilidade efetiva de uma transformação a partir de "baixo" e, ao mesmo tempo, uma assimilação de certas demandas populares.

O segundo aspecto, sem dúvida, presente na nossa história, diz respeito a duas causas-efeitos da "revolução passiva": de um lado, "o fortalecimento do Estado em detrimento da sociedade civil, ou, concretamente, o predomínio de formas ditatoriais da supremacia em detrimento das formas hegemônicas; e, de outro lado, "a prática do transformismo como modalidade de desenvolvimento histórico que implica a exclusão das massas populares" (Coutinho, 1988:112).

Várias outras formulações de Gramsci, a nosso ver, guardam pertinência com o desenvolvimento histórico do Brasil. Observe-se o que escreve o aludido autor acerca do papel do Estado: "Este fato é de máxima importância para o conceito de 'revolução passiva': ou seja, que um grupo social [não] seja o dirigente de outros grupos, mas que um Estado (...) seja o 'dirigente' do grupo que, ele sim, deveria ser dirigente...". Gramsci chama a atenção para "o fato de que um Estado substitui os grupos sociais locais na função de dirigir uma luta de renovação". E conclui: "é um dos casos em que esses grupos têm a função de 'domínio' e não de 'direção': ditaduras sem hegemonia" (14) (Gramsci, 1977:1823).

Gramsci se refere, evidentemente, ao papel desempenhado pelo Piemonte no Risorgimento italiano. Entretranto, guardadas as diferenças fundamentais entre o processo histórico, objeto da análise de Gramsci, e a formação histórica brasileira, existem aspectos que dizem respeito a nossa realidade. Conforme Coutinho (1988:113), essas diferenças passam para "o segundo plano diante do fato de que o Estado Brasileiro teve historicamente o mesmo papel que Gramsci atribui ao Piemonte, ou seja, o de substituir as classes sociais em sua função de protagonistas do processo de transformação e o de assumir a tarefa de 'dirigir' politicamente as próprias classes economicamente dominantes". E este foi um fato notório por ocasião e durante o desdobramento do golpe de Estado de 1964, quando as classes dominantes delegaram às Forças Armadas - um braço do Estado - a função de exercerem o

comando político do país.

5. Sobre a Exposição e as Fontes de Pesquisa

Este trabalho tem os seguintes capítulos:

Capítulo I. Estudamos, a presença dos militares na política, o processo de instauração da ditadura, a intervenção do Estado na economia, o seu relacionamento com as classes sociais e, finalmente, a crise que o conduziu à derrocada.

Capítulo II. Abordamos a reforma universitária de 1968, compreendendo o contexto histórico da época, a repressão ao ensino, as mobilizações estudantis e a reforma enquanto "restauração" e "renovação" e suas conseqüências.

Capítulo III. Analisamos a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, compreendendo o contexto histórico da sua elaboração, as suas propostas essenciais - dentre as quais as relações de educação e trabalho -, por fim os seus resultados na prática.

Capítulo IV. Tratamos especificamente da questão dos recursos para a educação, tratando mostrar como foi sendo montada, pelo Regime Militar, a trama privatizante na área da educação.

Capítulo V. Investigamos a mudança de forma ocorrida na política educacional, a partir de meados dos anos 70, num contexto de crise do Regime e de ampliação das forças oposicionistas. "Participacionismo", "redistributivismo", tais são os temas da política de educação particularmente no período 1980-1985.

Finalmente, o texto conclusivo onde procuramos sintetizar o legado do Regime Militar no campo da educação, sobretudo no que diz respeito às condições materiais e intelectuais do ensino público.

Cabe ainda informar que utilizamos as fontes de pesquisa que se seguem: a) Parte da produção teórica existente, notadamente, sobre o período em estudo (1964-1985), abrangendo principalmente a política, a vida econômica e social do país, a política educacional, etc.; b) Documentos oficiais: Planos Nacionais de Desenvolvimento, Planos Setoriais de Educação e Cultura, Legislação Educacional, Relatórios, Projetos, Anáis de Seminários sobre a Educação Brasileira (promovidos pelo Senado e Câmara Federal), textos avaliativos da política educacional, entre outros; c) Jornais e Revistas.

NOTAS

1. Conforme Poulantzas (1977: 229) o conceito de bloco no poder "indica ( ) a unidade contraditória particular das classes ou frações de classe politicamente dominantes, na sua relação com uma forma particular do Estado capitalista". Diz ainda o mesmo autor que "o bloco no poder constitui uma unidade contraditória de classes politicamente dominantes sob a égide da fração hegemônica (pp.223-4, grifos no original). Poulantzas faz também uma distinção entre bloco no poder e alianças, visando com isto salientar a natureza das contradições que gravitam em torno do Estado. Para ele, a "unidade relativa" é permeada de menor grau de contradição no caso do bloco no poder do que no tocante à aliança.

2. Escrevendo acerca do cesarismo, Quartim de Moraes (1987:13) afirma que "a supressão do controle social sobre a corporação militar, isto é, sua autonomização, constitui um subproduto de uma supressão mais fundamental, a do controle social sobre o poder político". Por conseguinte, "a autonomização do Estado precede e condiciona a autonomização de sua força armada".

3. A esse respeito talvez caiba reproduzir a clássica questão levantada por Pasukanis (1977: 177-79), acerca do Estado capitalista. Ele pergunta: "Por que é que o domínio da classe se mantém aquilo que é, a saber, a sujeição de uma parte da população a outra? Por que é que ele assume a forma de um domínio [estatal] oficial ou, o que vem a dar no mesmo, por que é que o aparelho de coação [estatal] não se constitui como aparelho privado da classe dominante, por que é que ele se separa desta última e assume a forma de um aparelho de poder público impessoal, destacado da sociedade?" Conforme escreve, no capitalismo "há um aparelho particular separado dos representantes da classe dominante, situado acima de cada capitalista individual e que figura como uma força impessoal". Essa "força impessoal", por sua vez, "não mediatiza cada uma das relações de exploração". Por conseguinte, afirma o nosso autor, "na medida em que a relação de exploração se realiza formalmente como relação entre dois proprietários de mercadorias 'independentes' e 'iguais' (...) o poder político de classe pode assumir a forma de um poder público". Portanto, "o princípio da concorrência que reina no mundo burguês-capitalista não permite (...), qualquer possibilidade de ligar o poder político ao empresário individual (tal como sucedia no feudalismo...)"

4. "...conceito de bloco histórico, no qual conteúdo econômico-social e forma ético-política se identificam concretamente na reconstrução dos vários períodos históricos..." (Gramsci, 1977: 1237).

5. Conforme Gruppi, "o termo hegemonia deriva do grego eghestai, que significa 'conduzir', 'ser guia', 'ser líder'; ou também do verbo eghemoneno, que significa 'ser guia' 'preceder', 'conduzir' e do qual deriva 'estar à frente', 'comandar', 'ser o senhor'. Por eghemonia, o antigo grego entendia a direção suprema do exército. Trata-se, portanto, de um termo militar. Hegemônico era o chefe militar, o guia e também o comandante do exército. Na época das guerras do Peloponeso, falou-se de cidade hegemônica para indicar a cidade que dirigia a aliança das cidades gregas em luta entre si" (Gruppi, 1978: 1 - grifos no original). Para além do significado original do termo, importa identificar, abreviadamente, os diferentes usos do conceito de hegemonia no interior do marxismo, e a inovação de Gramsci. Na verdade, Gramsci não é o primeiro a empregar o conceito de hegemonia em suas análises, embora ele se revista de um caráter essencial na sua elaboração teórica. Tanto é assim, salienta Perry Anderson que "o termo gegemoniya (hegemonia) era um dos lemas políticos centrais no movimento social-demócrata russo do fim dos anos de 1890 a 1917". Ele foi empregado por Plekhanov, Axelrod, Martov e Lênin sempre no sentido de que, diante da debilidade da burguesia russa para combater o absolutismo, cabia ao proletariado a iniciativa de exercer a direção da revolução democrática burguesa. Segundo Gruppi, a posição de Lênin e dos bolcheviques "deriva de um juízo histórico concreto sobre a burguesia russa e sobre o modo através do qual ela se fora formando. Ou seja: a burguesia russa, o capitalismo russo se formara a partir da desagregação da comunidade camponesa (...) e, por isso, o capitalismo russo era, (...), muito ligado às camadas feudais e ao czarismo. Em suma, a burguesia era uma burguesia débil, que não tinha a capacidade de conduzir a sua revolução a soluções democráticas consequentes; terminaria por parar no meio do caminho, no compromisso com o czarismo e com as camadas feudais" (Gruppi, 1978:6-7). Isto poderia conduzir a um desenvolvimento do capitalismo em condições extremamente difíceis para a classe operária, caso esta não fosse capaz de exercer a direção política, em virtude do compromisso da burguesia com as classes feudais. Ao contrário, o proletariado ao arrastar consigo as massas camponesas, "poderá desfrutar de posições mais avançadas" encontrar-se, enfim, "em condições mais favoráveis para desenvolver, na democracia, a luta pelo socialismo" (Gruppi, p.7). Este é o primeiro sentido atribuído à hegemonia no seio do marxismo. Após a Revolução Bolchevique ele caiu em desuso "por uma razão evidente", ressalta Anderson, "forjado para teorizar o papel da classe operária em uma revolução burguesa, ele tornou-se inoperante com o advento de uma revolução socialista" (p.18). Entretanto, se o termo hegemonia deixou de ter atualidade interna na URSS, sobreviveu no domínio da Internacional Comunista, embora assumindo um outro significado: "O dever do proletariado era de exercer hegemonia sobre os outros grupos explorados que eram as suas classes aliadas na luta contra o capitalismo (...) Se ele falhasse em dirigir as massas trabalhadoras em todos os terrenos da atividade social, confinando-se nos seus objetivos econômicos particulares, ele cairia no corporativismo" (p.19). Foram teses adotadas nos dois primeiros Congressos da Terceira Internacional.

"No quarto Congresso, em 1922, o termo hegemonia - ao que parece pela primeira vez - foi estendido à dominação da burguesia sobre o proletariado...". (p.19 - grifos nossos). Esta é a terceira acepção atribuída a hegemonia no interior do marxismo. Ora, Gramsci não somente teve acesso a esses documentos do COMINTERN, como ainda participou do quarto congresso. Diante disso, é inegável, conforme Anderson, a existência de um vínculo entre as definições da III Internacional acerca da hegemonia e a elaboração teorica do pensador italiano. "A primeira vez, com efeito, que este termo aparece nos seus escritos, ele faz referência à aliança de classe do proletariado com outros grupos explorados, sobretudo o campesinato, na luta comum contra a opressão do capital". Isso não se reveste de nenhum caráter de novidade. No entanto, o posterior desenvolvimento do pensamento de Gramsci, "permitiu uma transição (...) para uma teoria de hegemonia muito mais ampla do que havia sido imaginado na Rússia (...). Na verdade, Gramsci estendeu a noção de hegemonia a partir da sua aplicação original, das perspectivas da classe operária em uma revolução burguesa contra uma ordem feudal, para os mecanismos de dominação da burguesia sobre a classe operária em uma sociedade capitalista estabilizada". Embora tenha havido um precedente, nas teses da III Internacional, este não decorria de uma análise mais detida da dominação capitalista recente. "Gramsci, ao contrário, empregava agora o conceito de hegemonia para uma análise diferente das estruturas do poder burguês no Ocidente. Foi um passo novo e decisivo", (Anderson, 1986: 19-22 - grifos no original), o que confere o caráter de novidade. Em Gramsci, além do mais, o conceito de hegemonia vem acompanhado de uma inequívoca ênfase cultural. Nesse sentido, a hegemonia não é entendida apenas, como em Lênin, como direção política, "mas também como direção moral, cultural, ideológica" (Gruppi, 1978: 11). Para ele, a hegemonia se reveste de uma dupla perspectiva, como toda a ação política: "força e consenso, necessidade e liberdade, dominação e direção unidos dialética e historicamente em um todo" (Tavares de Jesus, 1989:42).Vale a pena ressaltar, ainda, que a teoria dos intelectuais de Gramsci decorre do destaque que ele concede à cultura enquanto componente fundamental da hegemonia, uma vez que se trata de "uma ação que atinge não apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas, tambe, age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais" (Tavares de Jesus, 1989:42). Tratando-se da questão da hegemonia, finalmente, torna-se importante fazer uma breve referência à sociedade civil. Assim sendo, o pensador sardo a caracteriza como uma esfera da superestrutura, onde são formulados e circulam a cultura, a ideologia, enfim, as relações de direção política e ideológica, de hegemonia, de uma classe social com relação às outras, mas também como o "lugar" onde todas as classes organizadas expressam a defesa de seus interesses.

6. Conforme O'Donnell (1987:21), "o termo 'burocrático-autoritário' (...) serve para sugerir algumas das características utilizáveis para delimitar um tipo de Estado que deve ser distinguido de outros, também autoritários, que foram muito mais estudados -

o autoritarismo tradicional, o populismo, o fascismo".

7. Para Stoppino (1986: 372),"... o denotatum de autoritarismo é mais amplo do que o do significado moderno de Ditadura". De acordo com Florestan Fernandes (1979: 6), o autoritarismo tanto "pode designar uma 'variação normal' (no sentido de ditadura técnica, em defesa da democracia), quanto pode se confundir com uma compulsão ou disposição 'universal' de exacerbação da autoridade (de uma pessoa ou de um grupo; dentro da democracia ou fora dela). O que permite aplicar o termo autoritarismo em conexão com qualquer regime, em substituição ao conceito mais preciso de ditadura ..." (grifos no original).

8. De acordo com Gramsci (1977:1547-8), "a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados) assegurando a cada governado a aprendizagem (..) das capacidades e da preparação técnica geral necessária a fim de governar. Segundo Bobbio (1987:145-158), após as revoluções Francesa e Americana e após o nascimento das primeiras doutrinas socialistas e anarquistas, "o problema da democracia vai-se cada vez mais identificando com o tema do auto-governo". Para ele, as formas de governo são indicativas da evolução das formas sociais, das relações de produção, etc. Nesse sentido, o desenvolvimento da democracia tem acarretado a progressiva extensão dos direitos políticos e a liberdade como valor supremo. A democracia implica na existência de pluralismo e requer o exercício do controle social sobre o poder político. Conforme Tocqueville, dois são os princípios fundamentais da democracia: o princípio da soberania do povo e o fenômeno da associação. Para Bobbio, portanto, o Estado representativo conhece, portanto, "um processo de democratização ao longo de duas linhas": o alargamento do direito de voto até o sufrágio universal" e o "desenvolvimento do associacionismo político até a formação dos partidos de massa e o reconhecimento da sua função pública". Além do mais, com a "passagem da monarquia à república, o supremo cargo do Estado passou também a ser eletivo". Prosseguindo, o nosso autor salienta que atualmente verifica-se a "extensão da democratização (..) a corpos diferentes daqueles propriamente políticos". Em síntese, "pode-se dizer que, se hoje se falar de um desenvolvimento da democracia , ele consiste não tanto, como erroneamente muitas vezes se diz, na substituição da democracia representativa pela democracia direta", mas "na passagem da democracia na esfera política, isto é, na esfera em que o indivíduo é considerado como cidadão, para a democracia na esfera social, onde o indivíduo é considerado na multiplicidade de seus status"; en outras palavras, "na extensão das formas de poder ascendente, que até então havia ocupado quase exclusivamente o campo da grande sociedade política" ao campo da sociedade civil em suas várias articulações da escola à fábrica". Trata-se, portanto, da "ocupação (...) de novos espaços, isto é, de espaços até então dominados por organizações de tipo hierárquico e burocrático". Bobbio chama a atenção, igualmente, para o fato de que a "esfera políti-

ca está (...) incluída numa esfera muito mais ampla, a esfera da sociedade em seu conjunto, e que não existe decisão política que não esteja condicionada ou inclusive determinada por aquilo que acontece na sociedade civil". Finalmente, assinala o pensador italiano que o discurso sobre o significado da democracia vai além da "democracia como forma de governo ('Quem governa' e 'como governa')". Assim sendo, "a linguagem política moderna conhece também o significado de democracia como regime caracterizado pelos fins ou valores em direção aos quais um determinado grupo político tende e opera. O princípio destes fins ou valores (...) é a igualdade, não a igualdade jurídica introduzida nas Constituições liberais mesmo quando estas não eram formalmente democráticas, mas a igualdade social e econômica (...). Assim foi introduzida a distinção entre democracia formal, que diz respeito precisamente a forma de governo, e democracia substancial, que diz respeito ao conteúdo desta forma". E arremata Bobbio que, "uma democracia para ser perfeita deveria ser ao mesmo tempo formal e substancial. Mas um regime deste gênero pertence, até agora, ao gênero dos futuríveis".

9. Na verdade Loewenstein (1983) emprega mais os termos autocracia e autoritarismo do que ditadura, pois visa por em destaque as diferenças entre autoritarismo e totalitarismo. Isto não quer dizer que ele não faça referências a formas modernas de exercício do poder de cunho ditatorial. Este é o caso, por exemplo, do que ele denomina de "neo-presidencialismo", cujos protagonistas são qualificados como "os ditadores de nosso tempo" (p.88).

10. Neumann (1969: 268-270) identifica os seguintes fatores essenciais do totalitarismo: 1) Transição de um Estado baseado no Governo pelo direito para um Estado policial; 2) Transição da difusão do poder nos Estados liberais para a concentração do mesmo no regime totalitário; 3) A existência de um partido estatal monopolista; 4) A transição dos controles sociais que passam de pluralistas para totalitários. O controle da sociedade é conseguido com o emprego das seguintes técnicas: a) O princípio de liderança, forçando a orientação de cima para baixo e a responsabilidade em sentido contrário; b) Sincronização de todas as organizações sociais, visando controlá-las e torná-las prestimosas para o Estado; c) Destruição ou enfraquecimento dos laços sociais anteriores e "imposição de portentosas organizações de massas"; d) Criação de "elites graduadas" para permitir o controle das massas pelos dirigentes, bem como a criação de lideranças, no seio das camadas populares, fiéis ao Estado; e) Transformação da cultura em propaganda.

11. Para uma excelente crítica ao conceito de totalitarismo, como uma esfera exclusiva da política, ver Chasin (1977).

12. As palavras de Sandra Cavalcanti, ex-presidente do BNH, são elucidativas a esse respeito. Ao tratar da política habitacional, ela assim se expressa: "... achamos que a Revolução vai necessitar agir vigorosamente junto às massas. Elas estão orfãs e magoadas, de modo que vamos ter de nos esforçar para devolver a elas uma certa alegria. Penso que a resolução dos problemas de moradia, pelo menos nos grandes centros, atuará de forma amenizadora e balsâmica sobre suas feridas cívicas" (In: Veras e Bonduki, 1986:48).

13. Uma interessante discussão sobre a política educacional enquanto processo e enquanto produto pode ser encontrada em Sheen (1986).

14. A propósito escreve Coutinho (1988:114) "Ditadura sem hegemonia, porém, não significa que o Estado protagonista de uma 'revolução passiva' possa prescindir de um mínimo de consenso; de outro modo, ele teria de utilizar sempre e apenas a coerção, o que a longo prazo, tornaria impossível o seu funcionamento. E foi justamente Gramsci quem indicou o modo pelo qual se obtém esse consenso mínimo no caso de transição 'pelo alto'. Gramsci fala de 'transformismo', isto é, da cooptação ou assimilação pelo bloco de poder das frações rivais das próprias classes dominantes ou até mesmo de setores das classes subalternas". Gramsci indica dois tipos de transformismo que teria existido na história italiana: o transformismo "molecular", ou seja, de personalidades políticas singulares e o transformismo de grupos radicais inteiros que se passam para o lado dominante. Em síntese, trata-se de um processo em que as classes dominantes mantêm a influência sobre os grupos subalternos absorvendo e decapitando os seus dirigentes.

CAPITULO I

ESTADO MILITAR E SOCIEDADE NO BRASIL: 1964 -1985

1 Introdução

Constitui fato notório, em nossa história, que a participação das Forças Armadas, notadamente do Exército, na vida política do país começa a tornar-se significativa, a partir da segunda metade do século XIX com a Guerra do Paraguai (1) (1865-1870), projeta-se na abolição da escravatura (1888), na proclamação da República (1889) e culmina com o golpe de Estado de 1964. Na verdade, desde então, o Exército esteve presente em todas as reviravoltas na história do Brasil, exercendo, sempre, um papel decisivo nos momentos de crise. Com efeito, o Exército: a) concorreu significativamente para a abolição da escravatura em 1888; b) instaurou a república em 1889; c) contribuiu para o fim da República oligárquica em 1930; d) participou, em 1937, da implantação da ditadura de Vargas (Estado Novo; e) depôs o mesmo vargas em 1945; f) esteve presente nos episódios que levaram ao suicídio de Vargas em 1954; g) deflagrou o golpe de Estado de 1964.

Contudo, devemos esclarecer que não se trata, em todo o período (1888-89/1964), da mesma instituição: O Exército

de 1888-89, ou mesmo de 1930, não é igual ao Exército de 1937 e de 1964, o que configura, conseqüentemente, uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma mudança institucional em função do jogo de interesses em pauta. Assim sendo, podemos encontrar mais identidade: a) entre o Exército de 1888-89 e o de 1930; b) entre o Exército de 1937 e o de 1964. Em decorrência, o Exército do período 1888-89/1930 é diferente do Exército que se organiza e atua entre 1937 e 1964. Tudo isto nos leva à conclusão de que o conteúdo - bem como a duração - das intervenções militares na política é distinto de um período para outro.

A respeito disso convém ainda ressaltar a dupla mudança ocorrida na referida corporação. O Exército passa de uma posição de marginalização política no Império para uma posição privilegiada no centro do poder a partir da República, com a instauração da ordem burguesa. Ao lado disso, muda, igualmente, a composição social de seu corpo de oficiais. (2) Permeado de elementos de origem popular no período monárquico-escravista, torna-se mais seletivo, mais excludente, com relação ao acesso de indivíduos oriundos das classes subalternas ao oficialato, sobretudo a partir do Estado Novo. Isto concorre para influenciar as diferentes posturas políticas adotadas pelo Exército.

Em linhas gerais, podemos dizer que o Exército teve uma atuação progressista, no primeiro período, assumindo posições conservadoras e anti-democráticas, no segundo período. Nessa perspectiva, Saes (1985) aponta o caráter progressista e até mes-

mo revolucionário da atuação política do Exército, como "partido" das classes médias, intervindo como vanguarda do movimento que destruiu a ordem monárquico-escravista e instaurou a ordem jurídico-política burguesa entre 1888 e 1891 e não em 1930 como parece indicar a maioria dos historiadores. Por outro lado, isto deixa evidente que é uma parte do aparelho do Estado - e não uma classe - que vai exercer o papel decisivo na liquidação da ordem escravista e na instauração de um Estado burguês no Brasil.

Conforme Saes (1985: 179), "foram os conflitos militares do Estado escravista brasileiro com Estados vizinhos [por exemplo, a Guerra do Paraguai] que determinaram a gestação, no seio das Forças Armadas imperiais, de elementos do burocratismo burguês; (2) e foram tais elementos que colocaram a burocracia militar em contradição com o caráter escravista do Estado". Em outras palavras, "foi o desenvolvimento, limitado e induzido pelas guerras continentais, do burocratismo no seio do Exército imperial que levou o grupo militar a querer uma total reorganização, em termos burgueses, do aparelho de Estado; e, por causa disso, a se opôr à persistência da escravidão e do direito escravista" (Saes, 1985: 337-8, grifos no original). Segundo ainda o referido autor (1985:338), "o grupo militar era parte da classe média nascente, e, enquanto tal, participava (...) da direção dos movimentos 'abolicionista' e 'republicano';" e que "após a abolição, o grupo militar agiu como se fora o partido político da classe média republicana".

Nesse contexto, o grupo militar lutou contra as classes dominantes escravistas e o seu representante no nível político, o governo imperial. Um exemplo disso é a sua participação na luta abolicionista através de duas vias distintas: "a) a da participação em organizações abolicionistas; b) a da sabotagem à função repressiva do Estado escravista moderno" (Saes, 1985: 338), como a recusa, de participar de operações para a captura de escravos fugidos das fazendas. Esta função contestatória iria se completar, após a Abolição, como foi dito, com a sua atuação como partido político da classe média em direção à proclamação da República.

Na mesma direção, autores como Forjaz (1977), Fausto (1981) e o próprio Saes (1981) destacam o papel da oficialidade jovem das Forças Armadas - do qual o movimento tenentista da década de vinte é um exemplo - na "crítica" prática e "destruição" do Estado oligárquico em 1930. O que não significa dizer que os interesses oligárquicos tenham deixado de se representar no Estado pós-1930: eles apenas tiveram deslocada sua posição relativa.

A consolidação do domínio burguês, no nível político, no entanto, ocorre a partir do Estado Novo (1937-1945), quando se efetiva uma acentuada intervenção do Estado na economia, a modernização do aparelho estatal e a participação de profissionais de classe média, militares e empresários no aparelho administrativo. Em tal situação, o Exército abandona as posições

reformistas que adotara anteriormente. Segundo Carvalho (1983: 184), "se sete anos antes uma parcela do Exército liderava o movimento de destruição da velha ordem agora ele servia de parteiro para a nova ordem, mas diferente da imaginada pelos revolucionários de 1930. A ênfase agora não seria nas reformas sociais, na representação classista, no combate ao latifúndio, mas no desenvolvimento econômico, na indústria de base, na dívida externa, na exportação, nas estradas de ferro, no fortalecimento das Forças Armadas, na segurança interna e na defesa externa".

Convém notar que a ditadura do Estado Novo já prenuncia alguns aspectos que se tornariam importantes no pós-1964. O General Góis Monteiro - o mais importante precursor da Ideologia da Segurança Nacional no Brasil ou, talvez um dos seus formuladores - diante da agitação política existente na época e de sua conseqüente repercussão na força armada, apregoou intensamente a necessidade de eliminar a política fora do Exército, como forma de eliminá-la no interior da corporação. A propósito, são conhecidas as suas declarações de que se deveria fazer a política do Exército e não a política no Exército. Esta, assinala carvalho (1983), foi a política do Estado Novo.

Em Góis Monteiro, o que se destaca, antes de tudo, é a sua postura anti-liberal. Assim, ao se referir à Constituição de 1934 - em carta endereçada a Getúlio Vargas (In: Carvalho, 1983-145) - afirmava que ela era uma expressão do "liberalismo moribundo". Ao mesmo tempo, condenava o individualismo, os regio-

nalismos, "com suas massas empobrecidas e ignorantes", assumia uma postura nacionalista ao constatar que as indústrias existentes no país eram sujeitas ou pertencentes a concessões estrangeiras, e criticava as elites, por ele consideradas como "parasitárias e exploradoras". Nessas circunstâncias, segundo as suas próprias palavras, "não há uma política verdadeiramente nacional, aferida para realizar um destino nacional, declarado e potente" (grifos no original).

A formulação e implementação de tal política, no entanto, era fundamental para que o "destino nacional" fosse concretizado. Nesse sentido, cabia ao Estado organizar e dirigir o referido projeto, no interior do qual Góis Monteiro atribuía ao Exército um papel de destaque, inclusive como educador. Conforme escreve, em países como o Brasil, "um Exército bem organizado é o instrumento mais poderoso de que dispõe o governo para a educação do povo [e] consolidação do espírito nacional..." (grifos no original).

Numa "política verdadeiramente nacional", por sua vez, devem ser considerados aspectos externos e aspectos internos à vida do país. Do ponto de vista externo, trata-se de adotar uma política e um plano de guerra, com vistas, sobretudo, "à mais poderosa nação americana" (vale a pena lembrar que o texto em questão foi escrito em 1934). No tocante aos aspectos internos, fica evidente a necessidade de reestruturar inteiramente o país, desde a sua economia, à sua organização política, social e mesmo no que

diz respeito a suas bases ideológicas.

Desse modo, conforme Carvalho (1983: 145), internamente, Góis Monteiro "sugeria um vasto elenco de medidas que iam desde a promoção da indústria nacional, especialmente de motores, aviões, viaturas e siderurgias, até planos que envolviam a educação moral, cívica e física, a imprensa, a organização sindical, etc." (grifos nossos). Insistia, igualmente, "no combate ao estadualismo, no reforço ao espírito de nacionalidade, na regulação da vida econômica, na reforma das instituições do Estado e lamentava não ter sido criado um partido social-nacionalista que fornecesse quadros para o Estado e guias para as massas".

Fica claro que Góis Monteiro expressa a necessidade de um Estado forte e poderoso como forma de alcançar o desenvolvimento econômico. Para que isto ocorresse era imprescindível a existência da ordem, do disciplinamento do corpo social e da Segurança Nacional. Trata-se de um Estado autoritário que açambarque múltiplas funções, desde a intervenção e regulação da esfera econômica - conduzindo o processo de industrialização - até a educação "cívica" do povo. Ressalta Trevisan (1987: 41) que "a conseqüência natural do desenvolvimento seria a construção de uma sólida e eficiente defesa nacional". Em decorrência, a tarefa de organização do país caberia ao Exército e à Marinha, "únicas instituições verdadeiramente nacionais" (esclareça-se que a Aeronáutica seria criada somente em 1942).

Assim sendo, em seu livro A Revolução de 30 e a Finalidade Política do Exército, Góis Monteiro enfatiza que: a) "... as forças militares têm de ser, naturalmente, forças construtivas, apoiando governos fortes (...), porque só com a força é que se pode construir..."; b) o Exército é "um órgão essencialmente político; e a ele interessa fundamentalmente, sob todos os aspectos, a política verdadeiramente nacional, de que emanam, até certo ponto, a doutrina e o potencial de guerra"; c) por sua vez, "a política do Exército é a preparação para a guerra e esta preparação interessa e envolve todas as manifestações e atividades da vida nacional..."; d) que é necessário formar uma "mentalidade nacional construtiva", estabelecendo "em bases sólidas, a segurança nacional, com o fim sobretudo de disciplinar o povo e obter o máximo de rendimentos em todos os ramos da atividade pública", o que requer "justamente adotar os princípios de organização militar..." (In: Trevisan, 1987: 36-8).

A postura nitidamente anti-liberal do General Góis Monteiro faz com que este atribua ao liberalismo a condição de "fonte de todos os males sociais e pátrios", daí a necessidade de um governo de força. A esta altura deve ser dito que o contexto da década de trinta se caracteriza, na Europa, pela ascensão do fascismo e do nazismo e que, internamente, parte da cúpula militar brasileira vai alimentar grande simpatia pelo ideário direitista e autoritário expresso pela Ação Integralista Brasileira (AIB), com uma diferença fundamental: enquanto o integralismo era favorável à mobilização, o Exército - pelo menos no que diz res-

peito a sua cúpula - era favorável à eliminação da atividade política.

O anti-liberalismo (4), contudo, nem de longe significava uma incompatibilidade com a burguesia. Pelo contrário, tratava-se da ideologia de uma "nova ordem não liberal mas inequivocamente burguesa". Assim, o "projeto da intervenção controladora dos militares sem dúvida fugia do modelo de exército burguês clássico. Mas o conteúdo concreto da intervenção (...), revelava-se compatível com a ordem burguesa industrial que se gestava no país, embora fosse a antítese do liberalismo político" Carvalho, 1983: 149).

Finalmente, vale a pena lembrar o anti-comunismo, do qual a violenta repressão ao movimento da Aliança Nacional Libertadora em 1935 é um exemplo patente. Em 1937, a reação à candidatura de José Américo à Presidência da República leva também as marcas do combate à agitação e ao comunismo. Assim, Maciel-Filho, em carta a Osvaldo Aranha, escrevia que: "O homem está fazendo agitação proletária e das massas inconscientes. é um ambicioso criminal" (In: Carvalho, 1983: 147). Na mesma missiva "dizia-o apoiado pelos comunistas, pelas massas operárias e rurais e no Exército [pelos] tenentes de segunda classe, a caminho de uma frente popular" (Carvalho, 1983: 147).

Apesar disso, não é nossa pretensão afirmar que 1964 seja uma réplica de 1937, mas que há certas semelhanças im-

portantes que configuram o período 1937-64 como dotado de algum grau de identidade, distinto do período anterior (1888 - 1930). Aqui não se trata mais de implantar a ordem burguesa, porém, de consolidá-la; isto exigia uma intervenção acentuada do Estado na economia. Efetivamente, o papel dos chefes militares foi decisivo na armação do golpe de 1937 e na manutenção do regime. Seguiu-se, a partir daí, um processo que acabaria por desaguar em outro golpe de Estado, o de 1964, que apresentaria certas especificidades com relação a 1937.

Com efeito, em todo o período 1937-64, as Forças Armadas clamaram por um Estado forte e ditatorial. Em nome do anti-comunismo combateram o "subversivismo esporádico das massas populares" (Gramsci) e, após a II Guerra Mundial, aliam-se, "à mais poderosa nação americana", que foi convertida em defensora da civilização ocidental e cristã. Em 1948, portanto, no contexto da chamada Guerra Fria foi criada a Escola Superior de Guerra, (ESG), que daria cunho definitivo à Ideologia da Segurança Nacional, cujas bases conceptuais visavam justificar o controle das Forças Armadas sobre o Estado.

Esta breve trajetória, que empreendemos, permite-nos fazer algumas inferências. Em primeiro lugar, no que diz respeito à mudança no conteúdo das intervenções militares: de revolucionária (1888-89) e reformista (1922, 1924 e 1930) para reacionária a partir de 1937. Assim, desde 1930, os militares fizeram quatro intervenções com vistas a impedir o avanço democrático

(1937, 1954, 1961, 1964) e apenas duas vezes no sentido de contribuir com a democracia (1945, 1956). No entanto, conforme Quartim de Moraes (1987: 33-4), "foi muito mais por temor da mobilização sindical do que por amor às liberdades públicas que [Góis Monteiro] virou a casaca contra o César, seu amigo", em 1945. O mesmo ocorreria com Eurico Dutra, Ministro da Guerra do Estado Novo e crítico implacável do liberalismo. De acordo com o referido autor, entre 1943 e 1945 ocorre uma "virada do cesarismo varguista no sentido progressivo". Vargas adotou o "sindicalismo corporativista de Estado como sua principal base de apoio político" e isto "provocou a ruptura entre o cesarismo varguista e a cúpula militar". Posteriormente, o ex-ditador mostrou-se coerente com a luta pelo desenvolvimento industrial autônomo, bem como pela distribuição de renda em favor dos assalariados; enquanto isso, a cúpula militar manteve-se favorável ao alinhamento automático no campo norte-americano ao nível internacional e, internamente, fez opção por hostilizar os sindicatos e as forças progressistas.

Em segundo lugar, no tocante à forma e à duração, podemos inferir que, ao longo da República, as Forças Armadas e, particularmente o Exército, atuaram sempre como "poder moderador" - papel que no período monárquico era assumido pelo Imperador - em situações cruciais para a vida do país. Além disso, tem sido uma praxe das classes dominantes brasileiras, em diversas ocasiões, bater às portas dos quartéis, (5) em momentos de crise, em busca de salvaguardar os seus interesses e de afastar a irrupção

das classes subalternas da arena política. Isto torna evidente que os momentos decisivos da história do país não se revestiram de caráter de revoluções autênticas, porém de manobras "pelo alto", de golpes, que contaram com a efetiva intervenção militar, configurando, assim, uma escassa ou mesmo ausência de participação popular.

Entendemos, no entanto, que a intervenção das Forças Armadas na política brasileira sofre uma mudança de qualidade a partir de 1964. Tal mudança revela que não se trata mais da atuação eventual de um "poder moderador", em face de uma crise emergencial do Estado ; porém, de uma intervenção duradoura, mediante a implantação de um regime político, de cunho ditatorial, num momento em que os militares (em associação com as classes dominantes) estiveram diretamente à frente do aparelho do Estado.

Em 1964, como foi dito, ocorreu o golpe de Estado que depôs o Presidente João Goulart, pondo fim ao período populista e a incipiente experiência democrática que começou a se desenvolver no pós-guerra. É evidente que o golpe teve um caráter burguês. As articulações levadas a cabo pelo IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) e o apoio dos liberais da UDN (União Democrática Nacional) confirmam não somente a decisiva participação das classes dominante do país, mais ainda a colaboração fundamental das multinacionais e do próprio Governo dos Estados Unidos. Coube, entretanto, às Forças Armadas a intervenção executiva do golpe.

Ao contrário da sua prática anterior, os militares se instalaram de forma direta e duradoura no governo, onde instauraram uma ditadura, violenta e repressiva, que durou vinte e um anos, isto é, a mais longa das ditaduras militares que se instalou na América Latina, a partir dos anos 60. A duração dos regimes militares implantados, a partir de 1964, em alguns países da América do Sul foi a seguinte: Brasil - 21 anos (1964-85); Peru - 12 anos (1968-80); Uruguai - 11 anos (1973-84); Chile - 17 anos (1973-90); Argentina - 7 anos (1976-83).

No Brasil, no entanto, a ditadura foi menos sanguinária do que aquelas que foram implantadas, por exemplo, no Uruguai, Argentina e Chile. Segundo Paulo Sérgio Pinheiro (1990: F-1), "os militares impuseram ao Uruguai um dos mais efetivos e abrangentes sistemas totalitários do mundo (...). Numa população de 3 milhões de habitantes, 300 a 400 mil partiram para o exílio. O país inteiro se tornou uma prisão; as prisões eram celas de castigo". Na Argentina e Chile, "os militares mataram mais de cem vezes, per cápita, do que no Brasil" (Stepan, 1986: 76). Entretanto, "coube-nos a [ditadura] que ficou mais enquistada nos organismos do Estado e no aparelho do governo" (Fernandes, 1986: 22). Isto configura, sem dúvida, o caráter de novidade na recente intervenção das Forças Armadas, na medida em que ocorreu, de forma intensa, uma militarização da vida política e uma politização das instituições militares, com a "transformação de um corpo de Estado em Estado" (Rouquié, 1984: 335), concretizando-se na prática, a política do Exército".

2 A Crise Política e Econômica dos Anos 60 e o Golpe de Estado de 1964

O início dos anos 60 foi problemático para as elites brasileiras, pois o país enfrentava uma crise econômica e política de grandes proporções. Segundo Hirsch (1977: 107-8), "a 'crítica política' se manifesta quando os aparelhos de Estado não podem mais garantir nem a 'seletividade específica de classe', necessária a estabilidade do processo político, nem a reprodução da dominação política da burguesia em sua estrutura institucional e com a composição do pessoal político existente quando é preciso então reestruturá-los de modo significativo". No tocante à crise econômica, de acordo com Ianni (1977: 192), "manifestou-se da seguinte forma: reduziu-se o índice de investimentos, diminuiu a entrada de capital externo, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação".

Na verdade, a industrialização - via processo de substituição das importações - havia se completado com a implantação do chamado Departamento I da economia, ou seja, do setor responsável pela produção de meios de produção (máquinas, equipamentos, insumos destinados à produção), enfim, da indústria pesada. Nessa perspectiva, o Estado populista, com sua ambigüidade, não correspondia às necessidades requeridas pelo novo patamar de acumulação de capital. Na época ocorreu uma intensificação das mobilizações populares, em favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira, que acentuou, dessa forma, o conflito entre

capital e trabalho, agravando a crise de direção política do Estado.

Assim sendo, no nível interno, o acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Outros setores da sociedade também se organizaram e participaram ativamente das mobilizações em favor das Reformas de Base, como os estudantes e os militares subalternos (sargentos, marinheiros, etc.). Salienta-se, que, do ponto de vista ideológico, o nacionalismo de esquerda exerceu uma inequívoca influência nas mobilizações onde, por vezes, a própria dominação burguesa era posta em questão.

É evidente que tudo isto repercutia no campo da educação e da cultura. Campanhas e movimentos de educação e cultura popular despontavam em todos os pontos do país, notadamente no Nordeste, com propostas de conscientização política e social do povo. A matrícula no ensino fundamental aumentou no período (1960-64), enquanto uma parcela dos estudantes universitários, através da UNE (União Nacional dos Estudantes), engajou-se na luta pela organização da cultura com vistas a uma transformação estrutural da sociedade brasileira. Greves, mobilizações, assembléias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais faziam parte do contexto político da época. Até mesmo a Igreja Católica se preocupava com a situação social e política e temendo perder o controle do seu

"rebanho", organizou sindicatos rurais, concorrendo com o PCB (Partido Comunista Brasileiro) e com as Ligas Camponesas; criou um sistema de rádio-difusão educativa com o MEB (Movimento de Educação de Base) e se envolveu em campanhas eleitorais em favor de candidatos cristãos.

No nível externo, a revolução socialista de Cuba afetou o poder e o prestígio dos Estados Unidos no Continente e concorreu decisivamente para o desenvolvimento de uma ofensiva anti-comunista na América Latina, onde os valores da Guerra Fria foram ressuscitados. Na verdade, a experiência cubana exerceu o fascínio sobre os oprimidos de vários países e os EUA (Estados Unidos da América) se empenharam para evitar o surgimento de algo semelhante em outro ponto das Américas. Em conseqüência, foi criado um programa de "cooperação" econômica denominado "Aliança para o Progresso"; os exércitos continentais foram conclamados a travarem uma prolongada luta anti-subversiva e, em alguns casos, ocorreu uma intervenção inequívoca dos Estados Unidos em favor das forças anti-democráticas e golpistas como se verificou no Brasil, em São Domingos e no Chile.

Esse é um contexto que assusta não somente a burguesia, mas também setores das classes médias, além da cúpula militar. As classes dominantes atuam através dos seus partidos políticos, notadamente da UDN e do PSD (Partido Social Democrático), tentando minar, no Congresso as denominadas Reformas de Base; contudo, não se restringem a isso; criam instituições ideoló-

gicas e políticas como o IPES/IBAD (Dreifuss, 1981), com vistas a aglutinar a vontade coletiva da burguesia e dos seus aliados, chegando mesmo a constituir exércitos particulares (Moniz Bandeira, 1978: 458-9), como forma de preparação para possíveis confrontos armados. Por sua vez, a inflação galopante (1960-30.5%; 1961-47.7%; 1962-51,3%; 1963-81,3%), a revolta dos sargentos em setembro de 1963, em Brasília, considerada como quebra de hierarquia, o anti-comunismo, o combate acirrado à reforma agrária, a incorporação da Ideologia da Segurança Nacional - cujos "objetivos nacionais permanentes" justificam a usurpação do poder em seu nome -, a busca de aliados fardados por parte das classes dirigentes, etc. culminaram com a intervenção militar de março de 1964. O golpe foi saudado efusivamente por uma parte das camadas médias urbanas, capitaneadas por setores da Igreja Católica responsáveis pela realização das caudalosas "Marchas da Família, com Deus pela Liberdade", que precederam, inclusive, a deposição de Jango.

A propósito, escreve Quartim de Moraes (1987: 26): "Foi extremamente importante a mobilização reacionária que precedeu o golpe militar: a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, as articulações golpistas da oligarquia latifundiária e do patronato e a frenética campanha anti-reforma agrária da Igreja Católica de então no Brasil" (grifos no original).

Nesse sentido, um dos mais importantes representantes da Igreja Católica no combate ao comunismo e na defesa da

propriedade privada foi o Arcebispo de Diamantina -MG, D. Geraldo de Proença Sigaud. As suas idéias revelam traços essenciais do pensamento reacionário em nosso país, ao mesmo tempo dá conta do combate intransigente que, amplos setores da Igreja, aliados a grupos latifundiários, travavam contra a reforma agrária. Assim, conforme D. Sigaud (1962: 5 ss.) "o comunismo é uma seita internacional" que visa "instaurar o reino de Satanás neste mundo", destruindo "a sociedade humana baseada na lei de Deus e no Evangelho". Com efeito, "quem inventou este regime foi Satanás, que sabe que o melhor meio de levar os homens à perdição eterna é fazê-los rebelarem-se contra a ordem constituída por Deus". Nesta linha de raciocínio escreve, o referido prelado que, "para a seita comunista o homem é um simples animal; embora mais evoluído do que o boi e o macaco, não passa de um animal". Ora, "como o homem é um animal, a família vale tanto como um casal de bichos. Por isto o comunismo ensina a dissolver as famílias, a violentar as mulheres dos povos que não são comunistas...". Enquanto isso, "os pais que [resistirem] à profanação do seu lar poderiam ser mortos: as filhas e esposas ficariam expostas à violação; as famílias perderiam suas propriedades e seriam arruinadas e destruídas". D. Sigaud, faz uma contundente defesa da desigualdade social. Desse modo, afirma que "na civilização cristã" as classes sociais são permeáveis; "ou seja, a pessoa pertence à classe em que nasceu, mas pode elevar-se a outra se tiver um mérito saliente. Bem como pode decair, em razão de seu mal procedimento". O comunismo, ao contrário, "quer uma sociedade sem classes, em que todos sejam iguais, no que contraria o princípio natural da here-

ditariedade e as exigências da justiça". Para ele, "está de acordo com os planos de Deus que existam pobres e ricos, gente humilde e gente importante, mas baseada toda esta hierarquia na justiça e na caridade". Desse modo, se "todos os indivíduos e famílias fossem iguais seria uma injustiça social, porque importaria na destruição da liberdade, da iniciativa privada e do direito dos filhos de herdar dos pais. A boa sociedade católica e humana é desigual, hierarquizada". Em decorrência, "a Igreja condena toda reforma agrária que não respeite como sagrado o direito de propriedade, seja do grande fazendeiro, como do pequeno sitiante". Conforme escreve, tal reforma agrária prepara a revolução desejada pelo comunismo. Assim: "a) ela destrói as elites rurais, coluna indispensável da ordem social; b) cria uma grande desordem no campo, com lutas, violências, homicídios; c) daí nasce uma grande penúria e grande fome no campo e na cidade; d) assim se enfraquece a nação e se leva o povo ao desespero. Com isto as resistências anti-comunistas ficam prejudicadas, e o Partido pode dar o golpe da Revolução".

O movimento de 1964 constitui, portanto, numa reação a esse quadro de crise de hegemonia do Estado brasileiro. Qual o significado então de tal movimento? Para Oliveira (1976: 15), a intervenção das Forças Armadas assume "um significado de contestação da própria dominação burguesa, na medida em que se mostrava incapaz de - nos limites do regime instituído em moldes liberais em 1946 - preservar as relações fundamentais do sistema capitalista implantado no Brasil". Segundo Rouquié (1984: 333),

trata-se de "uma ruptura institucional que tinha por objetivo reconstituir sobre outras bases a organização estatal reforçando-a". Para Cavagnari (1987: 58), a intenção principal dos militares é a "construção da grande potência". Assim, "os militares atribuem maior prioridade à construção da potência do que à construção da democracia...". Isto permeou o ideário que justificou a intervenção de 1964.

Contudo, embora "os militares tenham [guardado] para si o controle das alavancas decisivas da máquina estatal" (Quartim de Moraes, 1987: 26), na verdade, a denominada "Revolução de 1964" - se constituiu, pois, numa restauração da dominação burguesa, confirmando-se aquilo que tem sido uma constante na nossa história política: continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo. A propósito, escreve Ianni, que, "todas as formas históricas do Estado, desde a Independência até o presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos, burgueses, imperialistas" (1984: 11).

Por outro lado, no que diz respeito aos propósitos "revolucionários", há quem afirme (Cruz e Martins, 1983) que os militares golpistas não tinham a intenção de implantar um regime autoritário duradouro. Conseqüentemente, nem tudo decorre do golpe de 1964, mas do processo que se seguiu a ele. Com efeito, os vencedores são tidos como liberais, vinculados à ESG e pertencen-

tes ao chamado grupo sorbonista. Castello Branco assume a Presidência da República em abril de 1964 para cumprir um mandato-tampão de um ano e dez meses. Desse modo, segundo Rouquié (1984), o referido general não tinha em mente a implantação de uma verdadeira ditadura, mas "salvar" a ordem constitucional democrática do "comunismo" e da "demagogia populista". Esse projeto, contudo, mostrou-se inviável, em virtude da resistência de uma parte do Congresso e de partidos políticos, das pressões da "linha dura" militar, da insatisfação popular frente ao modelo econômico e político e dos fracassos eleitorais em 1965, etc.

Contudo, persiste uma distância abissal entre a intenção e o gesto. Desse modo, durante o governo do liberal Castello "houve 3.747 atos punitivos, representando mais do que 3 atos punitivos por dia" (Vieira, 1983: 194). Assim sendo, não obstante o golpe ter sido desferido em nome da democracia, o que de fato ocorre é uma implantação gradual de uma ditadura militar, cujo suporte doutrinário é a Ideologia da Segurança Nacional, cunhada na Escola Superior de Guerra. Tal Ideologia é fortemente influenciada pelos valores e interesses dos EUA, expressos de conformidade com os pressupostos da Guerra Fria, qual seja, o da existência de um intransponível antagonismo Leste-Oeste, entre as "democracias capitalistas ocidentais-cristãs" e o "comunismo". Além disso, é evidente que os militares receberam a influência do pensamento autoritário brasileiro.

Convém esclarecer a respeito que a Escola Superior de Guerra constitui um aparelho ideológico no interior das Forças Armadas, destinado à formação de "elites civis e militares", oficialmente criada por Decreto do Presidente Eurico Dutra em 22/10/1948. Transformado em lei pelo Congresso em 20/08/1949, há, no entanto, quem identifique as suas origens remotas em 1922, com a chamada revolta do Forte de Copacabana. Este é o caso de Comblin (1978: 153). Para ele, os militares queriam o poder e apesar da derrota sofrida, tomou corpo, a partir daí, "um movimento novo e mais agressivo por parte das Forças Armadas. De 1922 a 1964 esses homens perseguiram um objetivo e alcançaram". Segundo afirma, os militares receberam as seguintes influências: "Em primeiro lugar, há o fermento positivista: o progresso, a ciência, a indústria. Em seguida, há o novo nacionalismo ainda balbuciante: procura-se uma saída para um Brasil grande, imenso. Depois sem dúvida, os intelectuais influenciaram as suas primeiras idéias políticas: Alberto Torres e Oliveira Vianna, principalmente, todos os dois críticos do sistema liberal representativo europeu, todos os dois convictos de que o povo brasileiro não está maduro para a democracia, e ambos pregando uma espécie de autoritarismo político". A este conjunto acrescente-se a denominada Ideologia da Segurança Nacional.

A propósito, escreve Comparato (1981: 52-57), "A idolatria do poder e da potência é uma constante na ideologia da segurança nacional". Por outro lado, a referida Ideologia "designa um inimigo comum a combater que são as forças subversivas li-

deradas pelo partido comunista". Nesse sentido é "preciso por previamente fora de combate todos os simpatizantes possíveis da subversão onde quer que se encontrem, sobretudo nas instituições difusoras, de idéias (Escolas, Universidades, Igrejas) ou naquelas susceptíveis de enquadrar a população contra o Estado (sindicatos, associações)". Dessa forma, todos os meios são válidos para a obtenção de informações, inclusive a tortura, desde que se prestem à descoberta do "inimigo eventual". Para a mensionada Ideologia "a heroína desamparada a salvar é a Nação". Quanto à organização institucional, afirma Comparato que "desde a primeira fase da 'guerra fria', em 1947, o National Security Act criou, nos Estados Unidos, o Conselho de Segurança Nacional, a CIA (Central Intelligence Agency) e o Conselho dos Chefes de Estado Maior (...). Em todos os Estados de Segurança Nacional da América Latina, a começar pelo Brasil, o tradicional poder presidencial se assenta no tripé do Conselho de Segurança Nacional, do Serviço Nacional de Informações e do Estado Maior das Forças Armadas. Em todos eles, criaram-se mesmo antes da tomada do poder pelos militares, Escolas Superiores de Guerra nos moldes do National War College, de Washington". Comparato, baseado nas informações de Comblin (1978), fala ainda acerca da U.S. Army School of the Americans, USARSA, localizada em Fort Gullick na Zona do Canal de Panamá. "Ela se tornou o principal centro de treinamento intensivo de oficiais militares latino-americanos, com base na doutrina de Segurança Nacional, agora com vistas a tomada do poder, pelos alunos, nos seus países de origem".

Prosseguindo, Comblin refere que [até 1977] essa escola formou 33.147 militares latino-americanos. Em outubro de 1973, os dirigentes da USARSA declaravam com satisfação, que 170 diplomados da escola da USARSA eram chefes de Estado, ministros, comandantes - chefe das Forças Armadas ou diretores de Serviços Nacionais de Informações na América Latina. Em outras academias militares norte-americanas, segundo estatísticas oficiais, 71.651 militares latino-americanos estagiaram até 1975". Finalmente, acrescente-se que os defensores da Ideologia da Segurança Nacional se caracterizam por adotar uma particular visão da política, qual seja, a de que "a política é a continuação da guerra por outros meios", invertendo, assim, a famosa definição do general prussiano Von Clausewitz, para quem "a guerra é a continuação da política por outros meios".

No Brasil, a partir de 1964, o Estado se caracteriza pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente, (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo. O autoritarismo se traduz, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política. Um exemplo desse autoritarismo é revelado pelo pensamento do General Golbery do Cou-

to e Silva, um dos mais expressivos intelectuais do Regime, para quem "o povo (...) não é sujeito da história da nação (...) mas objeto da nação estatal" (In: Quartim de Moraes, 1987: 37). Finalmente o Estado Militar se caracteriza pelo aumento da intervenção na esfera econômica, concorrendo decisivamente para o crescimento das forças produtivas no país, sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração da renda.

3. A "Montagem" da Ditadura: a Hipertrofia do Executivo e a Repressão Política

Consumado o golpe, um civil, Deputado Ranieri Mazzilli, Presidente da Câmara dos Deputados, assumiu formalmente a Presidência da República. O poder, de fato, estava concentrado nas mãos de uma Junta Militar - composta pelo General Arthur da Costa e Silva, o Almirante Augusto Rademaker e o Brigadeiro Correia de Mello - que se auto-denominava de Supremo Comando Revolucionário. Segundo Alves (1984: 52), tal Junta "prometia 'restaurar a legalidade', reforçar as 'instituições democráticas ameaçadas' e restabelecer a 'composição federativa da nação', rompendo o poder excessivamente centralizado do governo federal e devolvendo poderes aos Estados. Prometia, sobretudo, 'eliminar o perigo da subversão e do comunismo', e punir os que, no governo, haviam enriquecido pela corrupção".

No entanto, as ações desencadeadas tomaram o sentido contrário do que havia sido proclamado. Assim, logo no dia 9 de abril de 1964 foi assinado o Ato Institucional Nº 1 (Ai-1), pelo dito Supremo Comando Revolucionário, através do qual avocou a si poderes constituintes, enfraquecendo, portanto, o Legislativo, controlando o Judiciário e fortalecendo o Executivo.

Desse modo, no preâmbulo do aludido Ato Institucional pode-se ler que: "A revolução vitoriosa necessita de se institucionalizar (...). Os processos constitucionais não funcionaram para destituir o governo (...). Destituído pela revolução, só a esta cabe ditar as normas e os processos de constituição do novo governo e atribuir-lhe os poderes ou os instrumentos jurídicos que lhe assegurem o exercício do Poder no exclusivo interesse do País". Explicita, ainda, o referido texto que: "Para demostrar que não pretendemos radicalizar o processo revolucionário, decidimos manter a Constituição de 1964, limitando-nos a modificá-la, apenas, na parte relativa aos poderes do Presidente da República (...). Para reduzir ainda mais os plenos poderes de que se acha investida a revolução vitoriosa, resolvemos, igualmente, manter o Congresso Nacional, com as reservas relativas aos seus poderes constantes do presente Ato Institucional". Finalmente, sentencia com todas as letras que: "Fica (...) bem claro que a revolução não procura legitimar-se através do Congresso. Este é que recebe deste Ato Institucional, resultante do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções, a sua legitimação" (In: Alves, 1984: 93. grifos nossos).

Com isto tem início o processo de "montagem" institucional da ditadura. Desse modo, o AI-1 se caracterizava como instrumento de fortalecimento do Executivo e, ao mesmo tempo, de esvaziamento do Congresso Nacional. As atribuições e os poderes do Legislativo foram transferidos, em grande parte, para o Executivo que, dessa forma, se torna mais autônomo e livre de controles sociais e políticos. A ampliação do espaço de ação do Executivo por sua vez, confirma, desde a primeira hora, o caráter autoritário do Regime. Assim, de acordo com o aludido Ato Institucional, era assegurado ao Presidente da República: a) o poder de introduzir emendas na Constituição; b) a exclusividade para legislar no campo financeiro ou orçamentário; c) o poder de decretar Estado de Sítio. Como vemos, tratam-se de funções afetas ao Legislativo que foram absorvidas pelo Executivo. Nessa perspectiva competia ao Executivo a parte ativa, enquanto a um Congresso "decapitado" restava cumprir um papel passivo subordinado: aprovar ou rejeitar as iniciativas do Executivo nos prazos que o próprio Executivo estabelecia.

Dessa maneira, competia ao Congresso:a) debater as emendas constitucionais, oriundas do Executivo, no limite de 30 dias (posteriormente 40), podendo recusá-las desde que fosse obtida a maioria absoluta; b) apreciar, (já que se trata de uma prerrogativa transferida do Legislativo para o Executivo), aprovando ou rejeitando, a decretação do Estado de Sítio, porém, tão somente no que diz respeito ao período de vigência. O AI-1 criou, a figura legislativa do decurso de prazo, tão intensamente utili-

zado pelo Regime Militar e que consistia no seguinte: os projetos considerados "urgentes" pelo Executivo serão automáticamente aprovados caso, no prazo de 30 dias, o Congresso não decida em contrário. Além disso, ao suspender por seis meses as garantias constitucionais e legais de vitaliciedade e estabilidade, facilitou o expurgo de funcionários civis e militares, uma vez que era vedado, na prática, o controle judicial de tais ações governamentais.

O AI-1 lançou ainda as bases dos inquéritos Policiais Militares (IPMs) ao estabelecer a instauração de inquéritos e processos, "visando à apuração da responsabilidade pela prática de crime contra o Estado ou o seu patrimônio e a ordem política e social ou de Atos de guerra revolucionária" (AI-1). O referido Ato suspendia temporariamente as garantias da imunidade parlamentar e, de acordo com o Artigo 10º, autorizava o Executivo a efetuar a cassação de mandatos legislativos federais, estaduais e municipais e a suspensão dos direitos políticos de qualquer cidadão por período de dez anos.

Finalmente, esboçava a primeira versão do que seria o mecanismo de transferência do Poder Executivo: um Colégio Eleitoral encarregado de eleger indiretamente o Presidente da República, constituído de 326 deputados federais e 62 senadores de um Congresso Nacional depurado pelas cassações determinadas pelo AI-1. Foi este Colégio que elegeu o General Castello Branco, em 15 de abril de 1964. A partir daí, uma assembléia de generais, ou

seja, o Alto Comando das Forças Armadas, decidia, ao término de cada mandato, quem seria o próximo Presidente da República. A propósito, escreve Vieira (1985: 69) que "as sucessões presidenciais, de 1964 a 1984, mais parecem substituição no trono das monarquias ou dos impérios. Vindas de cima, por meio de acordos, o povo brasileiro tem sido apenas chamado para assistir à cerimônia de posse".

O AI-1 foi apenas o começo da "montagem" institucional da ditadura, num processo em que a hipertrofia do Executivo foi levada às últimas conseqüências. Assim sendo, o caráter de excepcionalidade e de temporalidade - contido no AI-1 e no AI-2 - foi sendo transformado, gradativamente, em regra, em normalidade constitucional. Isto ocorre, sobretudo, a partir da constituição imposta pelo Executivo em 1967, do Ato Institucional Nº 5 de 1968 e da Emenda Constitucional de 1969, elaborada pela Junta Militar, que incorporaram, de forma definitiva, os dispositivos ditatoriais contidos nos citados Atos Institucionais.

O que observamos, por conseguinte, no período 1964-1969, é o progressivo endurecimento do Regime e a conseqüente eliminação dos escassos espaços liberalizantes. Este processo de endurecimento pode ser encarado como uma reação às mobilizações sociais; à ofensiva do movimento estudantil, notadamente em 1968, a tropeços eleitorais; a eventuais conflitos entre o Executivo e o Legislativo e pelo surgimento de grupos armados de

oposição ao Regime (embora até 1968 as ações armadas de maior envergadura não tivessem ainda acontecido). A nosso ver, contudo, a escalada autoritária foi, essencialmente, uma expressão da mudança na correlação interna das forças ou das auto-denominadas "correntes revolucionárias", com a derrota dos "sorbonistas/castelistas", que eram partidários de uma "intervenção transitória" no Estado e com a ascensão ao poder da "linha dura" militar, cujos membros eram favoráveis ao "processo revolucionário permanente". Tanto é assim que, no preâmbulo do AI-2, está escrito que: "não se disse que a revolução foi, mas que é e continuará". Além disso, deve ser dito que, nas justificativas dos atos coercitivos mais draconianos, era invocado, sempre, a preservação dos princípios democráticos.

Tentaremos a seguir sintetizar os aspectos mais importantes da escalada autoritária entre 1964 e 1969. Desse modo, ao se esgotar a ação do AI-1, outro Ato Institucional, o de número 2, seria assinado, por Castello Branco, em 17 de outubro de 1965, 24 dias após as eleições para os governos estaduais, onde candidatos oposicionistas saíram vitoriosos em Minas Gerais (Israel Pinheiro) e na Guanabara (Negrão de Lima). O AI-2 tinha a sua validade limitada até o fim do mandato do referido General em 15/03/1967. De certa forma ele foi fruto de um conflito entre o Executivo e o Congresso Nacional. A instância Legislativa antepôs resistência à aprovação de uma emenda constitucional, oriunda do Executivo, que visava ampliar os seus poderes e restringir, ainda mais, os poderes do Judiciário e do Legislativo. Além disto, de-

vemos acrescentar a preocupação do Regime com a derrota eleitoral, já mencionada, em dois dos Estados mais importantes do país.

Fracassada a tentativa de emenda constitucional, o Governo resolveu decretar, pois, mais um Ato Institucional. O referido Ato incorporava as prerrogativas do Executivo contidas no AI-1, alargando-as, além de conter novidades como a extinção de todos os partidos políticos até então existentes. Entre outras medidas do AI-2 podemos citar as seguintes: a) estabelecia que era competência exclusiva do Executivo a decretação ou prorrogação do "Estado de Sítio"; b) conferia ao Executivo o direito de baixar atos complementares e decretos-leis; c) concedia ao Executivo o poder de decretar não somente o recesso do Congresso Nacional, mas também das casas legislativas estaduais e municipais. Fechado o Congresso, o Executivo poderia exercer as funções legislativas com toda a plenitude e sobre quaisquer matérias.

No tocante ao Judiciário, o AI-2 estabelecia que, além dos ministros do Supremo Tribunal Federal, também os juízes federais seriam nomeados pelo Presidente da República; aos Tribunais Militares competia processar os civis acusados de crime contra a Segurança Nacional; seriam suspensas as garantias constitucionais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade dos juízes; determinava que não seriam passíveis de apreciação judicial os atos e resoluções baseados no Ato Institucional Nº 2.

O AI-2 confirmava o direito do Executivo de cassar mandatos e suspender direitos políticos por dez anos; reiterava que o Presidente e Vice-Presidente da República seriam eleitos em pleitos indiretos por um Colégio Eleitoral, e não mais pelo voto popular, composto pelos membros do Congresso Nacional. Além disso, possibilitava um controle, praticamente absoluto, dos membros do Colégio Eleitoral pela cúpula militar à medida que o voto secreto foi extinto e o "pleito", por conseguinte, deveria ser realizado em sessão pública com voto nominal inteiramente a descoberto. Com isto pretendia-se identificar não somente os opositores do Regime mas, sobretudo, evitar o surgimento de eventuais dissidências nas hostes governistas.

O AI-2 limitava ainda, drasticamente, os direitos das pessoas punidas por suas atividades políticas, ao estabelecer o chamado "Estatuto dos Cassados". Tal "Estatuto" proibia, entre outras coisas, aos atingidos, votar e ser votado em eleições sindicais; exercer atividade ou se manifestar sobre assunto de natureza política, bem como, com vistas à "preservação da ordem política e social", poderia exercer um controle sobre o domicílio; proibir a freqüência a alguns lugares públicos, aplicar o regime de liberdade vigiada, etc.

Finalmente, o mencionado Ato Institucional extinguia os partidos políticos existentes. Os novos partidos foram criados conforme as condições fixadas pela Lei Nº 4740 de 15.06.1965 e pelo Ato Complementar Nº 4 de 20.11.1965. O elevado

nível de exigência e de restrições para a constituição de um partido político, fez com que apenas duas agremiações partidárias fossem organizadas: um partido da situação - a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e outro de oposição ao Regime - o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

O processo de radicalização da "revolução" - ao contrário do que foi proclamado no preâmbulo do AI-1 - continuou acelerado. Assim, em 6 de fevereiro de 1966, ainda em decorrência do resultado da eleição governamental do ano anterior, foi baixado o Ato Institucional Nº 3, que estabelecia, entre outras coisas, que, a partir de então, os governadores também seriam eleitos indiretamente pela maioria absoluta das respectivas Assembléias Legislativas. Isto significa dizer que os governadores praticamente se transformaram em interventores do Governo Federal, uma vez que os escolhidos haviam sido, de fato, aceitos e designados pelo Poder Executivo. De igual modo, o AI-3 determinava que os prefeitos das capitais seriam transformados em cargo de confiança, porquanto deixariam de ser eleitos pelo voto popular, para serem nomeados pelos governadores. Dessa maneira, ficava instituído a verticalização e a sintonia do Poder Executivo em todas as esferas (Federal, Estadual, Municipal). Com esta medida, o Governo Federal pretendia coibir a eleição de possíveis oposicionistas aos cargos de governadores, conforme havia ocorrido em Minas e na Guanabara (atual Rio de Janeiro).

Ainda em 1966 eclodiu um novo conflito entre o Executivo e o Legislativo, envolvendo, inclusive, parlamentares da própria ARENA. O Governo preparava a redação de uma nova Constituição em substituição a de 1946, porém, impedia a participação efetiva do Congresso Nacional ao resistir em aceitar propostas e emendas oriundas de parlamentares. Em meio ao desentendimento, Castello Branco cassou o mandato de seis deputados federais. O Deputado Adauto Lúcio Cardoso (membro da ARENA), Presidente da Câmara, recusou-se a reconhecer as cassações - uma vez que, para ele, se tratava de uma competência inalienável da Câmara - e permitiu que os deputados cassados continuassem atuando e fizessem, inclusive, as suas respectivas defesas em plenário. O referido Deputado contou com o apoio de ambos os partidos, no tocante ao episódio das cassações, e manifestou abertamente a sua oposição à militarização do poder Executivo. A resposta do governo foi forte: agentes do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) prenderam o Deputado Doutel de Andrade - um dos cassados - e no dia 20/10/1966, foi baixado pelo Presidente da República o Ato Complementar Nº 23, fechando o Congresso Nacional pelo prazo de um mês.

Senhor da situação, o Executivo ficou à vontade para legislar, antepondo restrições de toda a ordem aos candidatos oposicionistas às eleições parlamentares de 1966. Com isto, abria o caminho para impor uma constituição que institucionalizasse o Estado de Segurança Nacional, de acordo com a vontade do Alto Comando das Forças Armadas. Assim sendo, o MDB viu-se impos-

sibilitado de obter qualquer sucesso eleitoral, porquanto: a) a Lei das Inelegibilidades impedia a candidatura de pessoas consideradas incompatíveis "com os objetivos da Revolução"; b) foi instituída uma verdadeira "censura prévia" aos programas de rádio e televisão onde os candidatos pretendessem abordar certos assuntos considerados proibidos como, por exemplo, o próprio recesso do Legislativo; c) do lado oposicionista, inúmeras instituições da sociedade civil e os grupos mais radicalizados - notadamente aqueles vinculados ao movimento estudantil - fazem campanha em favor do voto nulo, uma vez que não tinham confiança suficiente naquilo que chamavam de "oposição oficial" ou "consentida".

Nesse contexto, é evidente que o partido governista obteve a vitória eleitoral. Para o Senado, a ARENA recebeu 56,6% dos votos e o MDB 43,3%; para a Câmara Federal, a ARENA teve 63,9% dos votos, MDB, 36,0%; para as Assembléias Legislativas, ARENA 64,1% dos votos, MDB, 35.8%. A campanha do voto nulo prejudicou, sem dúvida, o MDB. Observem-se os números: para o Senado, 11,6% de votos em branco e 9.2% anulados, totalizando 20,8%; para a Câmara, votos em branco 14,2%, nulos 6,8%, total 21.0% para as Assembléias, blancos 12,1%, nulos 6,5%, total 18,6%, (Cf. Alves, 1984:104). Fala-se na existência de corrupção eleitoral, em grande escala, com a ostensiva compra de votos.

Estavam criadas, portanto, as condições para formular a nova Constituição. A sua ratificação pelo Congresso, no entanto, era considerada, pelos militares, de suma importância

para a legitimação do Regime dentro e fora do país. Nessa perspectiva, o próprio Executivo, que havia fechado o Congresso Nacional - mediante a decretação do Ato Complementar Nº 23 - baixou em 07.12.1966 o Ato Institucional Nº 4, reconvocando o Legislativo para discutir e ratificar a Constituição. Isto iria ocorrer sob condições estremamente restritivas.

Segundo Maria Helena Moreira Alves (1984: 105), "a Comissão teria 72 horas para discutir e votar o projeto de Constituição [na sua totalidade]. Caberia então ao Congresso, em sessão conjunta, debatê-lo em quatro dias, depois do que o projeto retornaria à comissão para consideração das emendas por outro período de 12 dias. Finalmente, o Congresso em sessão conjunta teria de discutir todas as emendas propostas e votar um bloco em período de 12 dias". A tramitação da referida proposta de Constituição, no Congresso, deveria ocorrer, pois, no exíguo prazo de 31 dias.

Com uma oposição debilitada e em franca desvantagem numérica, a referida Constituição foi aprovada na Câmara - 223 votos a 110 - e no Senado - 37 votos a favor, 17 contra e 7 abstenções. A nova Constituição data de 24/01/1967.

A citada Constituição de 1967 criava um Estado que violava o princípio republicano da separação dos poderes, uma vez que tomava por base, quase que exclusivamente, o Poder Executivo. Nesse sentido, incorporou os principais controles contidos no

AI-1 e no AI-2 e no conjunto de atos complementares baixados até então, legalizando-os. Com isto, os citados controles perdiam o caráter de excepcionalidade, de temporalidade e assumiam o caráter permanente de poder constitucional, de regime político institucionalizado e, por conseguinte, de forma de governo de notório cunho autoritário.

No âmbito econômico foi estabelecida a clara opção pelo capitalismo, mas, com áreas reservadas à exploração por empresas estatais, notadamente nos setores considerados essenciais à Segurança Nacional - desde que não pudessem ser desenvolvidas satisfatoriamente pela iniciativa privada - justificando, assim, os pesados investimentos do Estado no estabelecimento da infra-estrutura necessária à acumulação do Capital. Tal constituição acentuou o caráter centralizador do Governo Federal ao extinguir a limitada autonomia econômica que restava aos Estados. A eles competia seguir uma diretriz central, que incentivava a formação de empresas de economia mista, procurava facilitar a acumulação de capital e atrair investimentos multinacionais. Nesse sentido os Estados não poderiam mais nacionalizar empresas estrangeiras nem mesmo estabelecer controles sobre as corporações multinacionais, numa clara tentativa de prevenir contra possíveis nacionalizações em concessionárias de serviços públicos, como as efetuadas, antes de 1964, por Leonel Brizola no Rio Grande Do Sul e Miguel Arraes em Pernambuco. A subordinação dos Estados ao poder central, ficava ainda mais evidenciada ao se observar que a União introduziu mecanismos de centralização da coleta e distribuição

tributária que debilitava o sistema federativo.

No que toca à produção mineral, um dos principais obstáculos ao capital multinacional foi removido com o dispositivo que definia os "depósitos minerais e outros potenciais de energia hidráulica", como sendo distintos da propriedade do solo. A exploração dos recursos minerais poderia ser efetuada por brasileiros ou por "sociedades organizadas no País", qualquer que fosse sua origem. O proprietário do solo tinha o direito de receber, pelos resultados das lavras, uma quantia "igual ao dízimo do imposto único sobre minerais". Desnecessário dizer que isto foi altamente benéfico ao grande capital, que ampliou a exploração de imensas jazidas de ferro, bauxita, manganês, ouro, urânio, alumínio, cobre e outros minerais indispensáveis ao desenvolvimento industrial. A exceção ficou por conta do petróleo; não no que diz respeito àquilo que é mais lucrativo - o refino e a distribuição de produtos petroquímicos - aberto à iniciativa privada, porém, no que tange à parte mais onerosa - pesquisa e exploração - que permaneceu a cargo da Petrobrás (Petróleo Brasileiro S.A.).

A Constituição de 1967, que assegurou amplos direitos ao capital, foi bastante restritiva com relação ao trabalho. Assim, a regulamentação dos salários e do mercado de trabalho ficaram afetas ao Executivo; proibia greves nos serviços públicos e nas atividades essenciais; quebrava a estabilidade no emprego ao incorporar o mecanismo do Fundo de Garantia por Tempo

de Serviço (FGTS) à Constituição, e estimulou o trabalho infantil ao reduzir a idade legal mínima de trabalho para doze anos. As conseqüências sociais e econômicas disto são conhecidas: achatamento salarial no que diz respeito à força de trabalho adulta; redução da infância para as crianças trabalhadoras, uma vez que ficavam expostas à exploração capitalista, mais cedo. Em decorrência, isto significava mais dificuldade ou mesmo impossibilidade de freqüência à escola de um numeroso contingente de crianças. A nosso ver, representava, sobretudo, a oferta de uma força de trabalho ainda mais barata, porquanto o menor recebe um salário mínimo inferior ao adulto.

Particularmente importante é a mudança no conceito de Segurança Nacional. De acordo com a Constituição de 1946, esta dizia respeito à defesa contra agressões externas e a preservação das fronteiras territoriais. Com o texto constitucional de 1967, ocorre um deslocamento, onde a principal agressão a combater era proveniente do "inimigo interno" do Estado.

A noção de "inimigo interno", por sua vez, estava ligada a uma outra noção, a de "guerra revolucionária", que significava uma internalização, em cada país, de uma estratégia do "comunismo internacional" para conquistar o mundo. Este é o caso, por exemplo, das Guerras da Coréia e do Vietnã, bem como, das revoluções cubana e argelina. Ao lado disto, a defesa da Segurança Nacional passava a ser uma atribuição não somente das Forças Armadas mas também, segundo a Constituição, de "toda pessoa natural

ou jurídica". Com isto, a ameaça à Segurança Nacional passava a ser definida, conforme Alves (1984: 108), "como uma ameaça antes a fronteiras ideológicas do que a fronteiras territoriais "grifos no original). Ao mesmo tempo, ainda segundo palavras da citada autora, os indivíduos, como em qualquer Estado Totalitário, eram juridicamente transformados em informantes. Nessa perspectiva, "indivíduos e organizações poderiam ser considerados criminalmente responsáveis por deixar de fornecer informações sobre as atividades daqueles considerados pelo Estado como parte do 'inimigo interno'".

A Constituição de 1967 consagrava a militarização do Estado e concedia notável autonomia de atuação às Forças Armadas, como bem expressa o fato de que o Conselho de Segurança Nacional passava a ser a instância máxima de coordenação no interior do aparato estatal. Apesar disso e como uma conquista, às duras penas dos setores oposicionistas, foram abertas algumas frestas democráticas, no campo dos direitos individuais como: o habeas-corpus, a garantia contra invasão de domicílio, o direito de defesa e julgamento por júri; o direito de reunião, de associação e de expressão; o direito dos legisladores à imunidade parlamentar, descartando a cassação automática de deputados e senadores. A partir daí qualquer parlamentar só poderia perder o mandato ou mesmo ser processado com a autorização da respectiva casa legislativa à qual estivesse vinculado. A abertura deste espaço democrático, apesar de restrito e vigiado pelos militares no poder, teve uma significativa importância nos acontecimentos e

mobilizações sociais de contestação ao Regime que acorreriam em 1967 e 1968, sobretudo, e que desaguariam no Ato Institucional Nº 5.

O General Costa e Silva assumiu a Presidência em 15/03/1967, em substituição ao General Castello Branco (1964-1967), sob a égide da nova Constituição que institucionalizava o Estado de Segurança Nacional e, ao mesmo tempo, abria alguns espaços democráticos que favoreciam a uma articulação e mobilização de setores oposicionistas. Assim, entre 1967 e 1968, o movimento estudantil realizou grandes mobilizações contra o governo; o movimento sindical dos trabalhadores começa a sofrer um processo de renovação e de resistência à política econômica posta em prática, culminando com as greves operárias de Contagem (MG) e Osasco (SP) em 1968; setores da Igreja Católica se associam à luta oposicionista; também golpistas civis de primeira hora, como Carlos Lacerda - que em 1964 era governador da Guanabara - se juntam a políticos cassados pelo Regime, como Juscelino Kubitschek e o próprio João Goulart, e fundam a Frente Ampla que objetivava aglutinar forças oposicionistas.

É evidente que a inquietação da sociedade civil vai repercutir no Congresso Nacional fazendo emergir, uma vez mais, o conflito entre o Executivo e o Legislativo. O estopim de tal conflito foi um discurso considerado desairoso às Forças Armadas, pronunciado pelo Deputado Márcio Moreira Alves do MDB da Guanabara. O Executivo, de acordo com a Constituição de 1967, so-

licitou a suspensão da imunidade parlamentar para processar o referido deputado, o que foi negado pelo Congresso, por 216 votos contra 141 a favor.

Em menos de 24 horas, isto é, no dia 13 de dezembro de 1968 foi baixado o Ato Institucional Nº 5 (AI-5), numa clara indicação de que a "linha dura" havia batido os "sorbonistas-castelistas", na luta pelo poder, fazendo surgir, a partir daí, uma ditadura com "D" maiúsculo. Os "escrúpulos de consciência" foram "mandados às favas", conforme a frase famosa do Coronel Jarbas Passarinho, futuro ministro da Educação do Governo do General Médici. Pelo AI-5 o Estado de Segurança Nacional assumia a sua forma mais acabada. O Estado estava circunscrito ao Poder Executivo que incorporava o poder de legislar - em todas as matérias - e de impedir o funcionamento do Judiciário. Por sua vez, à medida que o dito processo "revolucionário" avançava, o caráter de excepcionalidade, tantas vezes invocado pelos governos militares, desaparecia com muita intensidade. Assim, ao contrário dos Atos Institucionais anteriores, o AI-5 não teve a sua ação limitada no tempo; ele se tornou permanente, douradouro, como se fosse uma espada de Dâmocles a pairar sobre os setores oposicionistas da sociedade civil. Em tal contexto, todas as pessoas foram transformadas em inimigos potenciais do Estado. A "revolução" - ao contrário do que foi proclamado no AI-1 - atingia o ponto máximo de radicalização.

Livre de qualquer controle social e político, o Estado atingiu, portanto, o mais elevado grau de autonomia (no período pós-1964) - notadamente no que diz respeito ao seu aparato repressivo e às Forças Armadas - tornando evidente o sentido cesarista da intervenção militar. As forças repressivas passaram a atuar sem nenhum controle, abrindo o caminho para a instauração do terror do Estado: prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos faziam parte da cena brasileira da época. Ao lado disso, foi instituída a censura à imprensa, à educação e à cultura.

Pelo AI-5, como diria o General Médici, o Presidente da República "pode tudo". Com efeito, o Artigo 1º afirma que a Constituição de 1967 será mantida, porém "com as modificações constantes deste Ato Institucional". Na prática, isto representa a conservação da face autoritária do texto constitucional e a conseqüente eliminação dos seus escassos espaços de liberdade, com a reincorporação ampliada de dispositivos constantes dos Atos Institucionais anteriores.

Assim, o "Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional" e das demais casas legislativas estaduais e municipais, "só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República" (Artigo 2º). De acordo com este Artigo, o Legislativo se torna um mero refém do Executivo, uma esfera do poder despojada de autonomia, uma instituição cuja atuação é submetida à tutela militar. Uma vez decretado o

recesso parlamentar, "o Poder executivo (...) fica autorizado a legislar em todas as matérias".

Conforme o Artigo 3º, " o Presidente da República (...) poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição". Do mesmo modo, isto é, sem as limitações previstas na Constituição, o Presidente poderá, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, "suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais" (Artigo 4º).

O Artigo 5º reafirma o "Estatuto dos Cassados" ao especificar que "a suspensão dos direitos políticos (...), importa simultaneamente: I - cessação de privilégio de fôro por prerrogativa de função; II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais; III - proibição de atividade ou manifestação sobre assunto de natureza política; IV - aplicação, quando necessário, das seguintes medidas de segurança: a) liberdade vigiada; b) proibição de freqüentar determinados lugares; c) domicílio determinado", podendo ainda "fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados".

Segundo o Artigo 6º, "ficam suspensas as garantias constitucionais ou legais de: vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, bem como a de exercício em funções por prazo cer-

to". Em decorrência, o "Presidente da República poderá, mediante decreto, demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade quaisquer titulares das garantias referidas (...), assim como empregados de autarquias, empresas públicas ou sociedades de economia mista, e, demitir, transferir para a reserva ou reformar militares ou membros das polícias militares..."

O Presidente "poderá decretar o estado de sítio e prorrogá-lo..." (Artigo 7º); "decretar o confisco de bens de todos quantos tenham enriquecido ilicitamente, no exercício de cargo ou função pública..." (Artigo 8º). Pelo Artigo 10º ficava "suspensa a garantia de habeas-corpus, nos casos de crimes políticos contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular"

Do exposto pode-se depreender que os direitos individuais e coletivos foram praticamente liquidados, o Congresso Nacional foi fechado e despojado de suas funções essenciais e o Poder Judiciário impedido de julgar. Com efeito, de conformidade com o Artigo 11º ficavam excluídas "de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato Institucional e seus atos complementares, bem como os respectivos efeitos". Restava a existência de um Executivo forte, poderoso, ditatorial; de um governo arbitrário, que violava a sua própria legalidade, cujo comportamento, por conseguinte, não era nunca previsível.

O AI-5 foi assinado em 13/12/1968 pelo General Costa e Silva, Presidente da República, e por todos os seus ministros. No seu preâmbulo encontra-se uma justificativa onde podemos ler que, "se torna imperiosa a adoção de medidas que impeçam sejam frustrados os ideais superiores da Revolução...". Quais eram estes ideais e o que objetivavam?"... visavam dar ao País um regime que, atendendo as exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias ao nosso povo, na luta contra a corrupção..." (Preâmbulo do AI-1 citado no AI-5). Na montagem institucional da ditadura, portanto, prevalecia, sempre, um discurso que expressa uma veemente defesa da democracia.

O Congresso Nacional permaneceu fechado por dez meses (dezembro de 1968 -outubro de 1969). Durante o recesso forçado, o Executivo promulgou vários Atos Institucionais, Atos Complementares e Decretos-Leis. A escalada repressiva se intensificou, à medida que aumentava a ação de grupos armados de oposição ao regime, entre os quais a Aliança Libertadora Nacional (ALN), cujo principal líder era Carlos Marighela, e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR). Tais organizações, e muitas outras, partiram para um confronto direto com o Estado, desencadeando ações armadas de uma certa envergadura como, assaltos a quartéis e a bancos, seqüestros de representantes do corpo diplomático, como o embaixador norte-americano, em 1969, etc..

A escalada repressiva do Governo, por sua vez, se disseminava por toda a sociedade, feria de morte a liberdade de expressão ao instituir a censura prévia à imprensa e ao ampliar o controle político-ideológico das universidades e demais instituições educativas, mediante a edição do Decreto-Lei 477 de fevereiro de 1969.

Ao lado disto, a disputa interna pelo poder, levada adiante pelas diferentes facções militares, ressurge com a doença e morte do General Costa e Silva em agosto de 1969. O Alto Comando das Forças Armadas, em reunião secreta, desferiu mais um golpe, desta vez ao violar a Constituição de 1967 (um ano e meio apenas após a sua promulgação), impedindo que o Vice-Presidente Pedro Aleixo - um civil que se opusera ao AI-5 - assumisse o poder, cujo titular estava impossibilitado de fazê-lo. Para o Alto Comando, a "solução constitucional não era viável" e decidiu que a Presidência seria exercida por uma Junta Militar, formada pelo General Aurélio de Lyra Tavares, pelo Brigadeiro Márcio de Souza e Mello e pelo Almirante Augusto Hamann Rademaker Grünewald, que governou o país até que o General Emílio Garrastazu Médici fosse elevado ao Cargo de Presidente da República em outubro de 1969. Médici fora indicado candidato único ao Colégio Eleitoral pelo Alto Comando das Forças Armadas, obtendo 293 votos favoráveis. O pleito apresentou 76 abstenções de partidários do MDB e nove ausências. A vitória de Médici deixava claro o nítido predomínio da "linha dura" militar, no conjunto das forças que exerciam o controle do Estado brasileiro na época. Tornava-se igualmente, evi-

dente que as possibilidades de alternância no poder haviam sido, de fato, eliminadas do jogo político. A "política do Exército" se tornara realidade.

Assim, o pouco tempo que ficou à frente do Poder Executivo foi suficiente para a Junta Militar "aperfeiçoar" o regime ditatorial. Com efeito, fez baixar os Atos Institucionais de Nºs 13 e 14. O primeiro determinava que os presos políticos trocados por diplomatas seqüestrados seriam banidos do território nacional; o segundo incluía no texto constitucional de 1967 algumas penalidades até então inexistentes, como: aplicação de pena de morte, de prisão perpétua e de banimento em casos (incluídos na imprecisa definição) de "guerra psicológica, guerra adversa revolucionária ou subversiva". A Junta Militar continuou atuando como verdadeiro "rolo compressor", impondo em 29/09/1969 a Lei de Segurança Nacional e, em 17/10/1969, durante o recesso do Congresso, a Emenda Constitucional Nº 2, que reformava a Constituição de 1967. A ordem era liquidar, a qualquer custo, a oposição ao Regime, o chamado "inimigo interno", ao suprimir os espaços da esquerda e ao retirar de cena os "subversivos".

Nas palavras de Evaldo Vieira (1985: 34), "a Lei de Segurança Nacional destruiu as liberdades públicas no Brasil, transformando-se em enérgico instrumento de repressão política. Atacando os direitos individuais, na prática avançou contra os direitos de reunião, de associação e da imprensa". Quanto à "Constituição de 1969", escreve Maria Helena Moreira Alves (1984:

159): "A emenda eliminava os elementos liberais da estrutura eminentemente autoritária do documento de 1967. O Poder Executivo recebia poderes extraordinários para a execução da política de Segurança Nacional, e partes do AI-5 eram incorporadas ao texto da Constituição" (grifos nossos).

O Poder Executivo, (e dentro dele as Forças Armadas e o Aparato Repressivo), alcança, portanto, um inusitado grau de autonomia; se torna "absoluto" - à medida em que não é submetido a nenhuma forma de controle social e político - ao invadir as atribuições afetas às outras esferas do poder como o Legislativo e o Judiciário (é o Executivo que legisla e julga), bem como ao tentar destroçar as instituições da sociedade civil que se postam do lado oposicionista, concentrando, assim, de forma ilimitada, todos os poderes. Um exemplo notável da autonomização atingida pelo Governo Militar é o Decreto-Lei Nº 69.534, assinado pelo General Médici em 11 de novembro de 1971. "Por ele, o Presidente da República pode fazer decretos-leis secretos, com conteúdos sem divulgação oficial, autorizando até a prisão de pessoa por violar a lei, que ela própria desconhece" (Vieira, 1985: 34, grifos nossos). Como se vê, estamos diante de um regime político de inequívoco cunho ditatorial, que, ao longo da sua duração (1964-1985), deixou como herança, do ponto de vista "legislativo", 17 Atos Institucionais, 130 Atos Complementares, 11 Decretos Secretos e 2.269 Decretos-Leis (Cf. Cunha, 1985:36).

Trata-se de um regime em que a função de dominio prevaleceu e foi exercida mediante o desenvolvimento de uma brutal repressão política que violou, seguidamente, os direitos individuais e coletivos. Assim, entre 1964 e 1979 foram efetuadas 1.565 intervenções em sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais (Cf. Alves, 1984: 244). Por outro lado, ao fim do Governo Geisel, "a estatística do Regime Militar de 1964 registrava aproximadamente 10 mil exilados políticos, 4.682 cassados, milhares de cidadãos que passaram pelos cárceres políticos, 245 estudantes expulsos das universidades por força do Decreto 477, e uma lista de mortos e desaparecidos tocando a casa das três centenas" (Arquidiocese de São Paulo, 1985: 68). A tortura e a morte nas masmorras da ditadura tornaram-se rotineiras nesses anos de chumbo da nossa história.

4. 0A Intervenção Ameliada na Economia

O Estado, em formações sociais capitalistas, assume, em geral, três funções essenciais: funções de legitimação, que dizem respeito à direção política, a obtenção do consenso da sociedade; funções coercitivas, que correspondem ao domínio e ao exercício da força e da repressão e, finalmente, funções econômicas, que se caracterizam por servir de suporte à acumulação do capital.3 desta última que trataremos brevemente neste item. Antes de tudo torna-se importante salientar que o ponto de partida para compreender a ação do Estado, na esfera econômica, é a distinção marxista entre o "capital em geral" e a "pluralidade de

capitais", que Rosdolsky tão bem pôs em destaque na sua clássica obra (1979).

Na verdade, trata-se de reconhecer que o processo de reprodução do capital social total requer uma regulação, como forma de assegurar a sua preservação, que, por vezes, é estranha ao princípio regulador das várias "unidades de capital". Esta instância reguladora é corporificada pelo Estado, que se apresenta como "um aparelho particular separado dos representantes da classe dominante, situado acima de cada capitalista individual e que figura como uma força impessoal" (Pasukanis, 1977: 179). É evidente que a intervenção econômica do Estado se reveste de um caráter conflitivo. Em primeiro lugar, no que toca às relações entre trabalho e capital; em segundo lugar, no que concerne a eventuais "desentendimentos" entre o Estado e determinadas "unidades de capital", ou seja, empresas nominais ou setores empresariais que, porventura, se considerem prejudicados pela ação econômica do Estado.

Tal ação abrange diversos campos. Assim, para Brunhoff (1985:7), o primeiro eixo da intervenção econômica do Estado "é a gestão da força de trabalho como mercadoria particular". Para autores da "escola lógica do capital", como Altvater (1977), o Estado estabelece as condições gerais de produção e reprodução do capital ao investir em infra-estrutura e em qualificação da força de trabalho. Neste caso, não se trata de produzir diretamente mercadorias e de competir com o setor privado, mas de pre-

encher um espaço vazio, de efetuar elevados investimentos em setores indispensáveis à produção capitalista mas, pelos quais, o capital privado não tem interesse - em virtude do longo tempo de maturação e da baixa lucratividade - ou não dispõe de recursos suficientes para tal.

Por sua vez, Offe salienta não somente o caráter de complementaridade dos investimentos estatais com relação às necessidades do capital social total, mas também "a inexorável e profunda politização dos mecanismos de legislação e ajustes entre o Estado e a pluralidade de capitais" (Torres, 1977: 244, grifos do autor). Enquanto isto, analisando as observações de Altvater, Torres vai um pouco mais além, ao enfatizar que embora "o Estado capitalista encontre a sua razão de ser na inarredável necessidade do cumprimento de tarefas capitalisticamente irrealizáveis (...) não implica, por si só, que uma vez constituído, não possa ele vir a desincumbir-se de tarefas diversas daquelas que lhe foram a razão de ser" (1977: 244). Desse modo, o Estado, uma vez cumprida a sua "missão precípua", poderá vir também a desempenhar atividades empresariais geradoras de mais-valia e reguladas, portanto, pela busca do lucro. Nisto reside um dos possíveis pontos de atrito entre o Estado e frações do capital privado em determinadas conjunturas.

A lógica da intervenção do Estado na economia se realiza, no entanto, de conformidade com a especificidade do desenvolvimento histórico das diversas formações sociais concretas.

No Brasil, sobretudo, a partir dos anos trinta deste século, o Estado pautou sua atuação por uma acentuada intervenção na esfera econômica. Nessa perspectiva, exerceu um papel decisivo na organização da produção, sendo, ao mesmo tempo, promotor e ator da industrialização. Tal intervenção, contudo ocorreu de forma mais espetacular durante o Regime Militar instaurado em 1964. Ela decorreu não somente de uma exigência posta pelo patamar de acumulação de capital alcançado no país, mas também de uma notável politização dos investimentos estatais. Os militares no poder tinham em mente construir uma "potência", garantir a "segurança nacional" e obter a "legitimação" através da construção de grandes obras.

Ao alargar os horizontes da sua atuação econômica, o Estado Militar revelava, ao mesmo tempo, o elevado grau de autonomia com que agia, bem como o seu nítido caráter burguês, uma vez que a sua política econômica visou conter o trabalho e acelerar a acumulação de capital. Em linhas gerais, a intervenção do Estado na Economia abrangeu: a gestão da força de trabalho, aumento da sua capacidade extrativa ou de exação tributária, dispêndio de vultosos investimentos em infra-estrutura e na indústria pesada, concessão de créditos, subsídios fiscais e favores a grupos empresariais que, no limite, redundaram em corrupção e negociatas, endividamento externo e interno.

Do ponto de vista da gestão da força de trabalho, tal intervenção compreendeu a regulação do preço da força de tra-

balho, a disciplina do trabalho e a insegurança no emprego. No tocante ao primeiro aspecto, vale a pena lembrar a Lei 4.725 de 13/07/1965. Por ela, escreve Wanderley Guilherme dos Santos (1987: 78-9), "retirava-se a fixação do salário profissional, ou salário-piso, (...) da área do mercado, sob arbitragem da Justiça do Trabalho, e colocava-se a delimitação do piso profissional sob arbítrio das autoridades financeiras. Esvaziou-se, com isso, a Justiça do Trabalho e retirou-se de parcela do operariado industrial a sua única forma de obter melhorias relativas na distribuição da renda nacional". No que se refere ao segundo ponto - disciplina do trabalho - basta lembrar a repressão ao movimento sindical com a prisão de líderes, a intervenção em sindicatos e a proibição de greves. Finalmente, no que concerne à segurança no emprego, torna-se significativo mencionar a substituição da estabilidade no emprego pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (Lei 5.107 de 13/11/1966). Nas palavras de Santos (1987: 32), "o FGTS apenas reafirma, talvez de forma brutal, a vinculação da política social (...), à política de acumulação...".

A atuação do Estado concorreu, sem dúvida, de forma decisiva para o desenvolvimento das forças produtivas no período em apreço. Entre 1964 e 1980, por exemplo, o Brasil concentrou mais de um quarto de todo o desenvolvimento industrial do Terceiro Mundo; ampliou, diversificou e elevou o nível técnico da produção nos campos e fábricas (Cf. Retrato do Brasil, 1984: 1). Ao término do Governo Geisel, o Brasil se situava entre as dez economias com maior Produto Interno Bruto (PIB) e se constituía na economia

mais industrializada do Terceiro Mundo. Alguns autores, como Salm (1986: 69), chegam mesmo a afirmar que "não somos mais, do ponto de vista econômico, uma nação típica do Terceiro Mundo".

Com efeito, após um período de ajuste (1965-1967), tem início, a partir de 1968, um ciclo de expansão econômica que ficou conhecido como "milagre brasileiro" (1968-73). Segundo dados citados por Comblin (1978: 92), "de 1968 a 1975, o Produto Nacional Bruto (PNB) teve um crescimento anual médio de 9%. Entre 1968 e 1974, a população do Brasil passou de 86 para 105 milhões de habitantes. Mas o PNB passou de 40 a 78 bilhões de dólares. A produção de energia elétrica aumentou de 38 para 72 bilhões de KWh. A produção de aço passou de 1,4 para 7,5 milhões de toneladas. As exportações cresceram de 1855 para 12.500 milhões de dólares. A produção de automóveis, de 279.000 a 858.000 unidades".

Na época, "a ideologia liberal-conservadora apontava a inflação e a intervenção estatal na economia como os principais inimigos a combater" e, por conseguinte, "prometia o restabelecimento das liberdades econômicas, a primazia do mercado e o controle do processo inflacionário" (Tavares *et alii*, 1985: 13). Na verdade, uma queda significativa da inflação só iria acontecer no período do "milagre". Enquanto isso, o poder militar intensificou a regulação da vida econômica e expandia as atividades econômicas do Estado a uma escala até então desconhecida.

Em primeiro lugar, o Estado ampliou a sua capacidade extrativa ou de exação, aumentando os recursos financeiros sob o seu controle, através do "incremento dos recursos orçamentários notadamente de origem tributária"; da "expansão dos recursos extra-orçamentários, através da criação de grandes fundos e de outros mecanismos de captação de poupanças" (Martins, 1985: 44). Este é o caso dos fundos sociais como o FGTS, PIS-PASEP (Programa de Integração Social - Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público), etc.; dos títulos da dívida pública, como ORTN (Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional); da apropriação de parte dos recursos gerados pelas Loterias Esportiva e Federal. Além disso, cabe frisar a centralização, pela União, da tarefa de arrecadação tributária, acarretando, ainda mais, a dependência de Estados e Municípios com relação ao Governo Federal. Assim sendo, "a receita orçamentária da União (...) passa de um índice 100 (1960) para 452,1 (1974)" e, em 1980, para 667, representando respectivamente 10,5% e 9,9% do PIB (Martins, 1985: 44). Ainda, conforme Martins, em 1974 a arrecadação dos fundos, acima citados, correspondia a 90% da arrecadação do Imposto de Renda e a cerca de 24% do orçamento geral da União (p.48).

Em segundo lugar, o Estado alargou a sua ação empresarial propriamente dita. Desse modo, entre 1966 e 1967 foram criadas mais empresas estatais, (cerca de 210), do que nos anos 60 precedentes, cujo total monta, em 1976, a 571 empresas (abrangendo a esfera da União, Estados e Municípios). A propósito, escreve Rouquié que, o Estado brasileiro, livre do fardo político e das

restrições eleitorais, tornou sua administração mais técnica. "Sua capacidade extrativa foi profundamente beneficiada. Além disso, graças à complementação dos programas de poupança forçada aos quais são submetidos os trabalhadores, o Estado (...), contribui atualmente [1976] com 64% da poupança nacional. Entre 1979 e 1973, 50% dos investimentos brutos nacionais provinham do governo ou das empresas públicas. Alguns observadores acreditam que esse número tenha atingido 70% em 1980". Salienta o nosso autor que, "se o controle sobre a poupança e sua distribuição (...) confere um enorme poder econômico [ao Estado], o espaço que ocupa na produção e que não data de 1964, confere-lhe ainda uma preponderância aparentemente esmagadora. Em 1974, dentre os 5.133 maiores grandes sociedades comerciais, 39% dos ativos pertenciam a empresas públicas, contra 18% a firmas estrangeiras e apenas 43% ao capital privado nacional". De outra parte, "dentre as 100 empresas do país, que dispunham dos maiores patrimônios líquidos, 31 eram empresas públicas em 1979, e 46 em 1972" (Rouquié, 1984: 353-4).

Por sua vez, para fazer face à desaceleração de crescimento em 1974 - ou seja, ao início da crise de acumulação - e ao primeiro choque do petróleo, o II Plano Nacional de Desenvolvimento - 1975-1979 (PND), define um papel ainda mais destacado para as estatais. Em decorrência, o denominado "tripé" (empresas estatais, capital privado nacional e capital privado estrangeiro), que comanda a economia brasileira, apresentava, em 1979, no quadro das 200 maiores empresas não financeiras, a seguinte

situação: a) sob o aspecto da participação numérica, temos: estatais - 83; capital privado nacional - 78; capital estrangeiro - 39; b) pelo critério de patrimonio líquido (em termos percentuais): estatais - 77,8; capital privado nacional - 13,8; capital estrangeiro - 8,3 (Cf. Gorender, 1981: 99). Este quadro evidencia um incremento da participação do Estado no setor produtivo. Do ponto de vista do setor financeiro, ainda conforme Gorender (pp. 71-2), em 1979 os empréstimos concedidos pelos bancos estatais representaram 65% do total de empréstimos efetuados pelos 50 maiores bancos comerciais, cabendo 41% somente ao Banco do Brasil.

A ampliação da interferência do Estado na esfera econômica não significa, em absoluto, que este tenha organizado a produção de forma que contrarie os intereses privados capitalistas em seu conjunto. Pelo contrário, a ação do Estado serve de suporte à acumulação, garantindo a existência social do capital. Nesse sentido, "o setor estatal tem representado formidável alavanca para o desenvolvimento do modo de produção capitalista e, por conseguinte, para o fortalecimento do próprio capital privado. Nas circunstâncias brasileiras, "só o Estado disporia de condições para concentrar com rapidez os imensos recursos requeridos pela construção da infra-estrutura da moderna produção industrial e para o financiamento do capital privado a longo prazo, com juros baixos ou mesmo negativos e outras vantagens decisivas" (Gorender, 1981: 75-6). Além do mais, se o alargamento da ação econômica do Estado - a uma escala até então desconhecida - decor-

reu, em parte, da militarização do poder que conferiu um elevado grau de autonomia de decisões ao Executivo, isto não significa dizer, que tal autonomia do Estado tenha lhe conferido primazia sobre a classe dominante.

Enquanto isso, além do estabelecimento das condições gerais necessárias à produção capitalista em seu conjunto, o Estado concedeu decisivo apoio à reprodução de certos capitais nominais, ou seja, para empresas específicas, ao efetuar verdadeiras doações ao capital privado sob a forma de incentivos e subsídios fiscais e creditícios, concretizando a transferência de recursos financeiros do setor público para o privado. Em entrevista ao Jornal do Brasil, Carlos Langoni, ex-presidente do Banco Central, afirmou que, "em 1980, esses subsídios totalizaram Cr$ 745 bilhões, correspondendo a receita conjunta do Imposto de Renda, IPI (Imposto sobre Produção Industrial, IOF (Imposto sobre Operações Financeiras) e a cerca de 78% do total da receita tributária". O conjunto de subsídios e incentivos atingiu em 1980 o montante de Cr$ 950 bilhões, "quantia praticamente idêntica à totalidade da receita tributária". Destaca Langoni que, "o governo gastou com esses subsídios aproximadamente o equivalente às despesas diretas dos ministérios nas áreas de transporte, assistência e previdência, educação e cultura, defesa nacional, energia e recursos minerais, agricultura, saúde e saneamento, comunicações" (In: Espíndola et alii, 1982: 6).

Tudo isto confirma um exagerado protecionismo do Estado às empresas privadas, concorrendo para o desenvolvimento daquilo que Fajnzylber (1983) denomina de "industrialización trunca." (6) Contudo, a intervenção estatal na economia não ocorre sem fricções entre determinadas frações do capital e o Estado, notadamente em momentos de crise da acumulação. Daí a grita anti-estatizante que aparece ciclicamente, como a que surgiu durante o Governo do General Geisel. É claro que não se trata de uma oposição a toda e qualquer intervenção do Estado na economia, porém, de atribuir-lhe limites.

Pergunta-se, então, porque isso acontece? Em primeiro lugar, como salienta João Carlos Torres (1977: 257), "a entrega de determinadas tarefas à responsabilidade pública é uma solução ao mesmo tempo necessária e ambígua", porquanto "alteram-se os interesses do setor privado nas diferentes conjunturas, provocando, por conseguinte, mutações na demarcação das áreas de interesse privado". Assim, por exemplo, uma área, que se apresente pouco atrativa ou custosa para o capital privado, ao tornar-se lucrativa passa a ser alvo de interesse do referido setor. Neste caso, a burguesia protesta contra os "excessos" estatizantes. No Brasil, na segunda metade dos anos setenta, tornou-se conhecida a campanha contra a "estatização do crédito", movida por bancos privados, interessados em açambarcar uma parte dos gordos recursos da poupança forçada representada pelo PIS-PASEP-FGTS, etc., e administrada por bancos oficiais, como a Caixa Econômica Federal (CEF), o Banco do Brasil (BB), o Banco Nacional de Habitação

(BNH) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Por outro lado, em momentos de crise de acumulação como a que começou a ocorrer no Brasil a partir de 1975 - o clamor anti-estatista ganha intensidade. Conforme Gorender (1982: 78), "tornados mais escassos, os recursos econômicos passaram a ser objeto de disputa acirrada entre empresas privadas e estatais de tal maneira que a contenção destas últimas pareceu solução imperativa imediata para o empressariado". O conflito não se restringe, no entanto, a uma disputa entre o capital privado (nacional e multinacional) e o Estado. Ele vai mais longe e envolve, por vezes, frações do próprio capital privado que lutam entre si e também com o Estado, com vistas à definição de áreas prioritárias de ação, e que se enfrentam mutuamente para serem escolhidos como agentes econômicos privilegiados.

Podemos exemplificar essa contenda através dos seguintes fatos: 1) A crítica, efetuada pelos empresários do setor de bens de capital, à tendência das empresas estatais de preterirem, habitualmente, as empresas nacionais na compra de equipamenros que podem ou já são fabricados no país. Isto não significa, porém, uma posição contrária ao capital estrangeiro, uma vez que as multinacionais, ao mesmo tempo que funcionam como "bomba de sucção" de recursos internos, atuam também como agentes dinamizadores do mercado interno (a Ford, por exemplo, tem cerca de dois mil fornecedores). Nesse sentido, trata-se de fixar-lhe limites.

2) O protesto contra a construção da rodovia Transamazônica - uma obra de impacto político e de forte apelo ideológico do "Brasil-potência" - feito por setores empresariais não vinculados à construção civil. 3) A reiterada manifestação do empresário Antônio Ermírio de Moraes, do Grupo Votorantim, contra os acordos Brasil-Alemanha para a construção de oito usinas nucleares em Angra dos Reis - RJ, assinados no Governo Geisel.

Além das razões de ordem estrutural, o protesto anti-estatizante compreende e envolve, igualmente, questões de ordem política. A hiper-concentração de poderes na cúpula do Executivo impede, dificulta, obstrui os canais de comunicação entre o centro do poder e a burguesia. Este relativo isolamento do centro do poder como muito bem ressalta Torres (1977: 258), "diminui a área de concerto prévio entre os tomadores de decisão a nível político e os representantes do setor capitalista privado - o que, é óbvio, possibilita excessos e desvios da ação do Estado, os quais acabam por colocar problemas de legitimação graves para o centro do poder" (grifos no original). Por outro lado, tratando-se de um regime de cunho ditatorial, as suas decisões se caracterizam por um notável grau de imprevisibilidade, o que é objeto de reclamação por parte do empresariado.

Nesse sentido, vale a pena mencionar as conclusões de um estudo efetuado por Cerqueira e Boschi (1977: 178 ss.) acerca do empresariado na década de setenta. Os referidos autores fizeram várias entrevistas e puderam constatar que, entre os em-

presários, "a percepção genérica é a de que o processo decisório é fechado", por conseguinte, "o principal problema apontado foi o clima de incerteza que caracteriza o meio ambiente dentro do qual o empresário atua". Assim sendo, "a imprevisibilidade das diretrizes econômicas aparecem como componentes centrais das dificuldades básicas à ação da livre iniciativa", uma vez que um "certo conhecimento das regras do jogo e das tendências do processo econômico" são indispensáveis à atuação do setor capitalista privado.

Desse modo, os referidos autores afirmam que "a principal insatisfação revelada pela elite empresarial estudada [diz] respeito à marginalização política da classe em relação aos centros do poder". Por sua vez, "esta insatisfação traduz-se na reivindicação específica de participação nos conselhos econômicos", como Conselho Monetário Nacional (CMN), Conselho de Desenvolvimento Industrial (CDI), Conselho de desenvolvimento Econômico (CDE), etc..

Apesar de reconhecer o caráter fechado do Regime político e de reivindicar um alargamento da participação dos empresários no processo decisório, nem por isso a burguesia assume uma postura liberalizante, democratizante. Contrariamente, o que prevalece é uma visão autoritária, que "transparece, em primeiro lugar, na ênfase à ordem e à estabilidade como condições necessárias ao desempenho de suas atividades econômicas...". Com efeito, "não é a institucionalização do conflito em moldes liberais que

informa o que a elite industrial entende por ordem e estabilidade". Porém, "o que é valorizado é a própria supressão do conflito, sendo a liberdade de associação, em todas as suas dimensões, basicamente vista como ameaça potencial aos seus interesses".

Em segundo lugar, "transparece no fato de que o que é avaliado negativamente não é a elitização do processo decisório em si, mas a exclusão do próprio empresário do círculo que controla as decisões fundamentais". Nessa perspectiva, "o Estado continuaria a ser 'o campo privativo das elites', porém aí incluídos os grupos empresariais de peso", ou seja, trata-se de um modelo excludente, "no qual as franquias políticas não são extensivas ao operariado". Em decorrência, o que se depreende é que em tal proposta de liberalização política do Regime "está contida a idéia da perpetuação de um sistema político fechado, ampliando-se, porém, em seu benefício, os canais de acesso aos centros de decisão". Portanto, o que está em jogo, conforme salienta Torres (1977: 259), não é um conflito qualquer entre partes iguais, "mas sim aquele que se estabelece entre o outorgante de uma procuração e o procurador infiel". Em sendo assim, "a grita contra o Estado [deve] ser compreendida simplesmente como um chamamento à ordem.

Contudo, para finalizar, deve ser dito que a luta contra os "excessos estatizantes" - num contexto de crise de acumulação como a que tem início na segunda metade dos anos setenta - e a busca de um maior acesso aos centros de decisão do poder, acabam por conduzir uma parte da burguesia para a oposição con-

servadora ao Regime.

4.1. A Questão da Dívida: (ainda) sobre as Relações Estado e Capital Privado

A questão da chamada dívida pública - externa e interna - é particularmente importante para elucidar as relações entre Estado Militar e capital, a partir do primeiro choque do petróleo em 1973, quando ocorreu uma súbita elevação do preço do barril que passou de 3 para 12 dólares no mercado internacional. Trata-se de uma forma de relacionamento em que o Estado, apesar de repassar recursos para a acumulação privada de capital, aparece como devedor do referido setor. Conseqüentemente, a classe empresarial, toda a grande imprensa e os chamados "políticos neoliberais" passam a atribuir, aos excessos de intervenção estatal, a ineficiência das empresas estatais, a dívida pública e o déficit fiscal, a responsabilidade exclusiva pelo "caos" econômico reinante no país, quando ele decorre, de fato, de um privilegiamento que o Estado concedeu ao capital privado, em detrimento dos demais segmentos da sociedade brasileira, sobretudo dos assalariados. Nessa perspectiva, cabe dizer que o alargamento da intervenção do Estado na esfera econômica livre de qualquer controle por parte da sociedade civil organizada e de instâncias de representação como o Congresso Nacional - na verdade, beneficiou a burguesia.

Ora, como escreve Francisco de Oliveira (1990: A - 3), "não apenas as estatais não existem no vazio, senão que compram e vendem do e ao setor privado, como também funcionam como repassadores de capital para a acumulação do setor privado, sem riscos para este último". Contraditoriamente, no entanto, tornou-se moda, nos últimos anos, o clamor da classe beneficiada - a burguesia - em favor da "diminuição do tamanho do Estado". Na verdade isto apenas confirma o que sempre existiu no Brasil deste século, com maior ou menor força, para encobrir ou justificar interesses diferentes.

Por outro lado, os problemas levantados pela dívida externa brasileira evidenciam a inserção do país na divisão internacional do trabalho e que se caracteriza pelo aumento do grau de dependência com relação aos centros hegemônicos do capitalismo. Tal dependência levou o Governo Militar, em fins de 1982, a recorrer ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e a se comportar, segundo Celso Furtado (1983), "como refém do sistema financeiro internacional".

Vejamos um pouco dessa história. De acordo com Furtado (1989: 19 -ss.), o processo de endividamento externo do Brasil (e de outros países do Terceiro Mundo) envolve a seguinte trajetória: 1) A consolidação de um mercado monetário financeiro internacional nos anos 60, que deu margem ao surgimento de uma técnica chamada de roll over que possibilitava a renovação automática dos empréstimos, alimentando no devedor a ilusão de que

contraíra um empréstimo a longo prazo, embora as taxas de juros fossem reajustadas a cada 3 ou 6 meses. 2) A segunda fase da transformação do sistema bancário internacional ocorreu a partir da brutal elevação dos preços do petróleo em 1973, que produziu uma considerável massa de liquidez (os denominados petrodólares) a ser transacionada pelos bancos a taxas de juros extremamente baixas ou mesmo negativas. 3) A brusca elevação dos preços do petróleo, por sua vez, provocou um desajuste nos grandes países importadores do referido produto - neles incluídos os países centrais - que sofreram uma forte degradação de suas respectivas relações de trocas. Isto se "traduzia em redução do superávit ou em formação de déficit de maior ou menor dimensão na balança comercial". E o que fizeram esses países para superar a crise? Eles se empenharam em aumentar as suas exportações, evitando, desse modo, a perda considerável de reservas e a liquidez de ativos no exterior.

Conforme Furtado, "ocorreu, assim, um ajustamento na economia mundial com aumento da participação das transações comerciais". 4) Sendo o Brasil um grande importador de petróleo, cabe indagar acerca de seu comportamento diante do aludido contexto. Na realidade, o Brasil seguiu um caminho diverso daquele adotado pelos países industrializados importadores desse combustível. Antes de tudo, deve ser dito que a sua indústria não tinha competitividade a nível internacional e os produtos primários que exportava não obtiveram um incremento da demanda. Existiam, no entanto, outras saídas como "reciclar a economia para consumir

menos petróleo, o que em parte foi feito com o programa do álcool". Para Furtado, " em síntese, impunha-se uma reestruturação visando a absorver total ou parcialmente os choques do preço do petróleo", uma vez que não tinha meios para passar à ofensiva, "cabia ao Brasil defender-se, aumentando, o esforço de poupança e moderando a taxa de crescimento".

A opção dos que estavam no poder, no entanto, foi pelo endividamento externo, uma vez que havia grande interesse dos países industrializados em exportar e, ao mesmo tempo, existia ampla disponibilidade de petrodólares nas mãos dos bancos, para financiar essas exportações. Frente a esse verdadeiro "canto de sereia", a percepção dos que exerciam o controle do Estado brasileiro foi a seguinte, segundo palavras de Celso Furtado: "Se a oferta de recursos externos era irrestrita, o país podia manter o seu elevado ritmo de expansão, pagar o petróleo mais caro com dinheiro emprestado, importar equipamentos que deveriam permitir o futuro aumento das exportações, investir em atividades substitutivas do petróleo (...), aplicar vultosos recursos em projetos de elevados custos em divisas e altos riscos", a exemplo do programa nuclear que, na época, foi considerado na Europa como o "negócio do século". Salienta ainda o mencionado autor: "Tudo isso sem reduzir o ritmo de crescimento do consumo de uma classe média tomada de delírio de consumismo, pretendendo ascender à 'pós-modernidade' em um país em que a metade da população não satisfaz suas necessidades elementares".

A pressão dos países industrializados, para intensificar as suas exportações, e a dos bancos com excesso de liquidez, para ampliar as suas aplicações, faziam com que, "quanto maior a obra e mais importante o conteúdo de importações nela previsto, mais fácil parecia a obtenção de seu financiamento". Em meio a uma crise geral, os militares, no poder, imaginavam, ilusoriamente, que estavam numa "ilha de prosperidade", ainda que o "milagre" estivesse se exaurindo. 5) Essa situação de "bonança" iria perdurar até 1979, quando tem início um novo reajuste da economia internacional, que empurraria para o despenhadeiro os países devedores, entre os quais, o Brasil. Trata-se do financiamento do déficit americano com o aporte de recursos externos. Isto provocou um fluxo de recursos financeiros para os Estados Unidos, elevando, de forma acentuada, as taxas de juros praticadas no plano internacional. Com efeito, enquanto até o final dos anos setenta as taxas de juros reais não chegaram a superar 2%, em 1981 superaram 8% e alcançaram, em 1982, os 12%.

Enquanto isto, a opção do Governo Militar pelo endividamento externo fez com que este passasse de 3,2 bilhões de dólares em 1970, para 44 bilhões em 1981, correspondendo a uma taxa de crescimento anual da ordem de 26,8%. Tal situação se apresenta particularmente grave quando se observa "um estoque da dívida externa crescendo 2,3 vezes mais rápido do que o produto interno, e com o serviço dessa dívida se expandindo 2,3 vezes mais intensamente do que o valor das exportações, o que nos conduzia, segundo Furtado (1989), à insolvência. Por outro lado, en-

tre 1979 e 1982, as taxas de juros reais se multiplicaram por 5 e a técnica do roll over logo mostrava a sua verdadeira face, com os bancos se recusando a renovar os empréstimos e, não obstante, crescendo os débitos à medida que as elevações das taxas de juros eram aplicadas à totalidade da dívida anterior. Tais taxas eram, portanto, variáveis e fixadas pelos credores internacionais.

A situação se agrava e a insolvência de países como o Brasil e o México poderiam por em risco a estrutura do sistema financeiro internacional. Nesse contexto, os bancos credores se organizam em cartel para defender os seus interesses, enquanto "o FMI é rapidamente mobilizado para induzir os países devedores a realizar o máximo de esforços, a fim de manter no mais alto nível possível o pagamento do serviço da dívida" (Furtado, 1989).

6) Ante esse quadro de crise, qual foi o comportamento do Governo Militar com relação às empresas privadas que haviam contraído empréstimos no exterior? O Governo simplesmente proporcionou mais uma benesse ao capital privado ao estatizar a dívida. Com isto ficaria cada vez mais claro que o grosso dos gastos do Estado eram canalizados para o capital, diminuindo em muito assim, os investimentos no campo social, como em educação, saúde, etc.. Desse modo, a estatização da dívida significa, nada mais, nada menos, o Estado transferir, para si, os compromissos externos assumidos pelas empresas privadas. Tais empresas antecipavam o pagamento ao Banco Central das dívidas externas, em moeda local. A dívida era cancelada, mas o débito com o credor externo

permanecia, agora sob responsabilidade do Governo Brasileiro. Era este que assumia os riscos e livrava as empresas das constantes elevações das taxas de juros no mercado financeiro internacional.

Nessa perspectiva, em função da absorção do débito do capital privado - o Estado endividou-se ainda mais, levando também à expansão do endividamento interno, na tentativa de cobrir o rombo provocado pela estatização da dívida externa e, ao mesmo tempo, assegurar a lucratividade do setor privado. "A saída encontrada pelo governo consistiu em emitir títulos públicos com elevadas taxas de juros, auto-emprestando-se o dinheiro que recebia das empresas" (Furtado, 1989: 32). Tais títulos, denominados Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional e Letras do Tesouro Nacional, eram adquiridos por grupos econômicos privados, provocando uma transferência maciça de recursos públicos, mais particularmente dos bolsos de todos os brasileiros - notadamente dos assalariados - para os grandes conglomerados empresariais e financeiros. Numa conjuntura de crise e mesmo de recessão, como ocorreu no período 1981-1983, eram essas transferências que garantiam a rentabilidade do setor privado (empresas e bancos). Com efeito, tais papéis eram remunerados com juros elevadíssimos, fazendo com que a rentabilidade das empresas viesse, cada vez mais, da especulação e não dos investimentos produtivos que sofreram um processo de estagnação, sobretudo na década de 80.

Por outro lado, através de operações de resgate de curtíssimo prazo como o "overnight" e o "open market", esta dívi-

da crescia a uma velocidade espantosa. A propósito, escreve Vilela (1983: 23-4) que, "o valor dessa dívida (que era de Cr$ 8,4 trilhões em janeiro de 1983...) já supera em abril [1983] a marca de Cr$ 10 trilhões, ou um quarto da dívida externa", correspondendo a cerca de um sétimo do Produto Interno Bruto. Como se vê, a delirante "ciranda financeira" estava em franca ascensão.

Por esse caminho, afirma Oliveira (1990 A-3), "a expansão da dívida pública interna serviu para sustentar o valor das operações privadas, do lucro, numa palavra, e a enorme liquidez privada aparece como a outra face da iliquidez pública. Contabilmente, o Estado aparece como devedor na operação, mas ele é realmente credor: ele empresta ao setor privado seus títulos para garantir-lhes rentabilidade e lucratividade. Como esse empréstimo se dá pela via (...) dos instrumentos que são monopólio do Estado, a posição se inverte: devedores passam a credores e vice-versa". E arremata brilhantemente o nosso autor: "Esta é a história de como as burguesias, na crise de acumulação terminaram dilapidando o poder regulatório dos instrumentos públicos, trombando entre si e finalmente com o próprio Estado que lhes deu sustentação".

7) As conseqüências desse processo: a) descapitalização e mesmo desagregação das empresas públicas; b) redução dos investimentos públicos e dos gastos sociais do Governo; c) degradação dos serviços públicos; d) corrupção; e) inflação galopante; (7) f) erosão dos salários; g) enquanto isto, na outra fa-

ce, o setor privado apresenta notável grau de rentabilidade, revelando, assim, o caráter burguês do regime militar implantado no Brasil a partir de 1964.

4.2 Corrupção e Negociatas: a Privatização do Estado

O interrelacionamento Estado e Capital, no período em estudo, assume outras nuances além daquelas indicadas até agora. Com efeito, muito embora o golpe de 1964 apresente, como justificativa, a defesa dos supremos interesses da nação, a salvaguarda da democracia e a regeneração moral da política e do Estado, na prática, no entanto, o que ocorre é o inverso. Isto nos remete à forma pela qual o Estado capitalista se concretiza no Brasil durante o Regime Militar. Ele constitui, sem dúvida, um Estado capitalista, ainda que possa manter uma autonomia relativa no tocante aos interesses imediatos e empíricos da classe burguesa, autonomia esta que se acentua pela forma militar e ditatorial que ele assume, onde o Governo age mediante o emprego abusivo de Decretos, Decretos-Leis e Atos Institucionais. Além do mais, as Forças Armadas introduziram, no centro do poder, a sua visão de mundo, privilegiando, igualmente, a preservação dos interesses precípuos das corporações militares.

Conforme Cavagnari (1987: 72), a "autonomia militar é um subproduto do autoritarismo militar, assim como o é a corrupção semi-institucionalizada na máquina administrativa estatal". Nessa perspectiva, cabe salientar que, em decorrência dessa

autonomia - com relação à sociedade civil, ao Parlamento, ao Judiciário - os militares no poder fizeram com que (além de subsídios, incentivos fiscais e creditícios concedidos ao setor privado) a máquina estatal, contraditoriamente, sofresse um processo de privatização.

Assim sendo, as instâncias de decisão foram privatizadas ou seja, o Estado foi "invadido" por grupos privados específicos - grandes empreiteiras, bancos, comglomerados industriais - que, num coluio com militares, tecnoburocratas e altos escalões governamentais trasformaram o aparelho estatal numa máquina de corrupção e de fraude, a serviço dos seus interesses. Neste caso, não se trata de estabelecer as condições gerais de produção e reprodução do capital social total, porém de favorecer, fraudulentamente, a reprodução de certos e determinados capitais. Afinal, o Executivo agia "sem restrições"; os seus atos não eram fiscalizados e a imprensa permanecia submetida à draconiana Lei de Segurança Nacional.

O resultado foi a degeneração da administração pública, os escândalos financeiros, a corrupção generalizada, o tráfico de influências estabelecido entre capitalistas e elevados escalões do Governo, que eram coniventes com as operações fraudulentas e mantinham laços diretos com as empresas ou mesmo recebiam propinas. Em 1978, por exemplo, o Sr. Jacques de Broisia, Diretor Administrativo e de Assuntos Internacionais do "Banque de Crédit Commercial de France", denunciou ao Coronel Raimundo Sa-

raiva Martins (então adido militar na França) a existência de irregularidades nos negócios de vendas de equipamentos franceses ao Brasil, afirmando, inclusive, terem sido transferidas várias comissões para o "Grupo Delfim" (trata-se de Delfim Netto, por várias vezes ministro dos Governos Militares e embaixador do Brasil na França, durante o Governo Geisel). Na ocasião, citou o "caso de seis milhões de dólares pagos, como comissão referente ao financiamento de fornecimentos para a Usina de Água Vermenha em São Paulo, e que foram depositadas em conta numerada de um banco suíço em que figuravam os nomes de Antônio Delfim Netto, Vilar de Queiroz". Além destes, constava o nome de Carlos Alberto Andrade Pinto (Grael, 1986: 26). O Sr. Broisia revelou também que o referido grupo havia solicitado uma comissão de sessenta milhões de dólares em troca do financiamento para as obras da hidrelétrica de Tucuruí, o que foi recusado pelo banco, que considerou a importância muito elevada, como também para evitar um escândalo que poderia ser explorado durante a campanha eleitoral francesa. Apesar disso tudo, o Governo Brasileiro não deu um passo sequer para esclarecer o assunto e punir os culpados.

Entre tantos outros escândalos, podemos citar, ainda a negociata entre o Grupo Delfim e o Banco Nacional de Habitação (BNH), o qual resultou num rombo de 200 milhões de dólares no referido Banco, em decorrência de uma transação ilícita; o caso do Grupo Coroa-Brastel que provocou um estouro de 400 milhões de dólares. Segundo Antônio Ermírio de Moraes (In: Assis, 1984: 47), "em dois meses, este último grupo conseguiu faturar em

duplicatas frias o [equivalente] de um ano do Grupo Votorantim, no qual existem 55 mil pessoas trabalhando. E o que aconteceu?Estamos num regime de impunidade". Podemos lembrar ainda do desvio de 20 milhões de dólares da Agropecuária Capemi, em Tucurui, etc.. Todos esses casos envolviam volumes substanciais de dinheiro público, injetados para "salvar" grupos empresariais coruptos.

A magnitude dos recursos envolvidos é de tal porte que reduzem alguns dos principais escândalos financeiros, ocorridos nos principais centros do capitalismo, a cifras desprezíveis. Assim, "para se ter alguma referência internacional, recorde-se que um dos maiores escândalos políticos do Japão do pós-guerra, o 'caso' Tanaka, referia-se a uma propina de US$ 2 milhões. Nos Estados Unidos, o maior escândalo de evasão fiscal desde Al Capone (...), situou-se em torno de US$ 44 milhões. Durante as audiências no Congresso norte-americano sobre a atividade externa de suas multinacionais, em 1975, a Exxon italiana revelou ter feito 'contribuições' para partidos e indivíduos num total de US$ 29 milhões, durante dez anos, de 1963 a 1972!" (Assis, 1984: 152).

A respeito disso escreve José Carlos de Assis (1984: 44 e 46) que, "em cada um desses episódios pode-se rastrear a forma e o momento em que, usando os instrumentos do autoritarismo e a noção de impunidade (...), a autoridade pública concorreu, por omissão ou cumplicidade para o desfecho da fraude". Explicita ainda o autor que "eles combinam a marginalidade econômica, estimulada pela economia de especulação, com a corrup-

ção administrativa, estimulada pela 'privatização' degenerada do múnus público.

5. Ricos e Pobres sob o Regime Militar

O desenvolvimento das forças produtivas, decorrente do avanço das relações de produção capitalistas, sob a égide do capital monopolista (que se caracteriza pela organização da produção centrada em grandes empresas - sejam elas nacionais privadas,multinacionais ou estatais), provocou, durante os vinte e um anos do Regime Militar , significativas modificações na estrutura social brasileira, tornando-a mais complexa e diversificada. Assim, conforme Singer (1986:86-9), a burguesia empresarial cresceu de 0,4% em 1960 para 0,7% em 1980 da população economicamente ativa; a denominada "burguesia" gerencial passou de 1,6% em 1960 para 2,1% em 1980; a pequena burguesia aumentou de 11.8% de 1960 para 17,0% em 1980; o proletariado, entretanto, foi a classe que mais se expandiu, passando de 13,7% em 1960 para 31,7% em 1980; por fim, o subproletariado diminuiu, caindo de 72,5% em 1960 para 48,5% em 1980.

Estes números permitem inferir que: a) cada vez mais a produção é realizada por empresas, diminuindo, desse modo, o número de produtores autônomos; b) por conseguinte, aumenta o número de empregados, ou seja, de assalariados do setor formal da

economia, ampliando o contingente da classe trabalhadora; c) o mercado de trabalho intelectual sofre uma expansão, com um incremento da procura - por parte das empresas privadas e pelo Estado - de gerentes, administradores, técnicos de alto nível, engenheiros, etc.; d) apesar do intenso crescimento econômico, escreve Singer (1986:89), "praticamente a metade [48,5%] da força de trabalho ainda se encontra no exército industrial de reserva, ou seja, ganha tão pouco que não consegue o suficiente para se manter acima da linha de pobreza absoluta".

Com efeito, isto significa que o desenvolvimento do capitalismo no país assumiu uma configuração altamente excludente e concentradora de renda, o que dá conta de uma relação desigual entre capital e trabalho e para o qual concorreu decisivamente a ação do Estado. Assim, entre 1960 e 1980 aumentou a concentração de renda, sobretudo no período 1970-72 (anos do "milagre"), descresceria um pouco entre 1972 e 1976 (diminuição do exército industrial de reserva, aumento do número de horas trabalhadas), bem como em 1976 e 1980 (ressurgimento do movimento operário) e voltaria a tornar-se mais desigual entre 1981 e 1983, quando se instala um ciclo recessivo de grande profundidade na economia brasileira.

De acordo com Singer (1986:68-83), em 1960 a renda já era extremamente concentrada, uma vez que os 10% mais ricos se apropriavam de 39,6% da renda total, enquanto os 60% mais pobres recebiam apenas 24,9% da referida renda. Entre 1970 e 1972

a concentração se aguçou, pois a parcela da renda total dos 10% mais ricos subiu para 52,6%, enquanto a dos 60% mais pobres caiu para 16,8%. Segundo Singer (1986:71), "esse parece ter sido o grau máximo de desigualdade atingido pela repartição da renda no Brasil". Assim, por exemplo, em 1972 a "renda média desses 10% mais ricos era 68,2 vezes maior do que a dos 60% mais pobres" (Grifos no original). Entre 1972 e 1976 a parcela da renda total dos 10% mais ricos sofre uma pequena queda, passando para 50,1%, enquanto os 60% mais pobres tiveram uma ligeira elevação, atingindo 18,3%. Esta tendência prosseguiria no período 1976 - 1980, onde a renda total da população economicamente ativa dos 60% mais pobres subiu para 19,6%, ao passo que a renda dos 10% mais ricos caiu para 47,7%. Entre 1981 e 1983, com a recessão econômica, o processo regressivo voltou à tona, revertendo a tendência verificada nos cinco anos anteriores. Desse modo, a parcela de renda dos 60% mais pobres caiu para 17,7% e a dos 10% mais ricos elevou-se para 47,9%.

Este quadro revela que, mesmo nos melhores momentos como no período 1980-81, a repartição da renda, entre nós, se apresenta de forma perversa. Assim sendo, no período em apreço, quando a participação dos 60% mais pobres subiu para 20,9% - alcançando, portanto, a sua melhor "marca" - apenas 1% das famílias mais ricas açambarcava 18% da renda, ou seja, praticamente o mesmo precentual de mais da metade da população economicamente ativa.

É claro que a repartição da renda se funda na estrutura das relações de produção que prevalecem sob determinado modo de produção. Sabemos, evidentemente, que se trata, no caso do Brasil, de uma produção capitalista organizada de forma monopolista, centrada em grandes empresas que tendem a aumentar a apropriação do excedente econômico. A esta tendência estrutural contrapõe-se - como acontece nos países capitalistas industrializados - "a ação de um movimento operário bem-articulado no plano econômico e político [que] pode suscitar a redistribuição de parcelas significativas do excedente em favor [dos explorados], seja diretamente, mediante a elevação do salário real em proporção ao aumento de produtividade do trabalho, seja indiretamente, mediante investimentos e gastos públicos em educação, saúde, transporte de massa, habitação popular, etc." (Singer, 1986:90).

No Brasil, ao contrário, a tendência estrutural de ampliar a apropriação do excedente econômico, por parte do capital, foi potencializada pelo Estado durante o Regime Militar, sendo, ele próprio, um incentivador da concentração da renda. Nesse sentido, os Governos Militares, como vimos, foram excessivamente generosos com relação ao capital e implacáveis no que diz respeito à força de trabalho. A queda brusca da participação dos salários na renda industrial constitui um exemplo patente. Assim, em 1961, esta se dividia em 29% para os salários e 71% para os lucros. Em 1973, cabiam aos salários 23% e aos lucros 77% (Cf. Gorender, 1981:104).

Por sua vez, a ação de incentivo à concentração da riqueza era balizada pela chamada "teoria do bolo" - proclamada, aos quatro ventos, pela fina flor da tecnocracia e pelos mais altos dignatários da República. A tese era simples: "para que o investimento cresça e o país progrida, deve-se permitir, senão provocar, a concentração da renda nas mãos de uns poucos capazes de poupar e de investir. Caso contrário, isto é, caso a renda seja distribuída igualmente entre industriais e operários (...) haverá uma pulverização da riqueza nacional prejudicial a todos. Ninguém poupará, ninguém investirá e não haverá condições para, no futuro, realisticamente, proceder a distribição dos frutos do desenvolvimento" (Opinião: 1973:3). Trata-se, portanto, de, primeiro, concentrar a riqueza, postergando, por conseguinte, para num futuro indeterminado uma eventual busca da eqüidade.

Para intensificar a concentração da renda, o Estado adotou a seguinte metodologia de ação: a) Estabeleceu estímulos ao capital privado, ao conceder abundantes subsídios e incentivos fiscais e creditícios; ao estatizar a dívida externa; ao estimular o endividamento interno e ao investir maciçamente em "grandes obras", favorecendo, sobretudo, as grandes empreiteiras. b) Efetuou uma gestão da força de trabalho de modo a favorecer a tranqüilidade do processo de acumulação , regulando o preço da força de trabalho. Nas palavras de Mário Henrique Simonsen, os reajustes de salários "não são mais decididos na base de pressões e greves, mas por um rápido cálculo matemático", (In Retrato do Brasil: 1984). Tal gestão assegurou, igualmente, a disciplina no

trabalho, mediante intensa repressão sindical que dificultava ou mesmo impedia demandas reivindicatórias; institucionalizou a insegurança no emprego ao subsituir a estabilidade após 10 anos de empresa pelo FGTS. A isto acrescente-se a persistência de um numeroso exército industrial de reserva. Resultado: em fevereiro de 1985 o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) revelava que 40% da população economicamente ativa no Brasil ganhava até um salário mínimo e que, em dezembro de 1984, o valor do dito salário (apesar do aumento de produtividade do trabalho) havia caído quase 50% do seu equivalente em julho de 1940, quando foi instituído (Cf. Sposati *et alii*, 1985:12). c) Põs em prática uma política tributária extremamente regressiva, onde os impostos sobre os lucros e sobre as poupanças são relativamente pouco expressivos em comparação aos vários tipos de taxas diretas e indiretas sobre os preços.

No Brasil, mais de 70% da arrecadação federal provém das referidas taxas aplicadas sobre os preços (CF. Afonso *et alii* 1977: 112), o que acaba penalizando os segmentos de mais baixa renda da sociedade. Nessa perspectiva, quem ganha menos paga mais imposto. Segundo Carlos Lessa (1980:16-19), estudos acerca do orçamento familiar "revelam que a carga média da tributação indireta sobre a renda familiar de 1 a 3 salários mínimos se situa em torno de 16 a 17%. Isto é uma carga brutal sobre esse estrato". Enquanto isto, prossegue Lessa, " as faixas mais elevadas do [imposto] progressivo, sofrem menor incidência [do que é estabelecido formalmente] na Tabela do Imposto de Renda". E por

que isto acontece? Porque "há na legislação brasileira uma figura chamada incentivo ao investimento. Uma vez apurado o imposto devido, dependendo do nível de renda, de 60% a 30% do imposto podem não ser pagos se o indivíduo realizar investimentos incentivados". Ora, quem tem possibilidade de investir são as pessoas que, pelos seus elevados rendimentos, conseguem poupar. Conseqüentemente, "apenas as faixas mais altas de renda têm condição para lançar mão desses incentivos e investir", isentando-se, assim, do pagamento de impostos. Na verdade, conclui o nosso autor que, "os grupos de altas rendas no Brasil têm cargas tributárias médias substancialmente inferiores às cargas que recaem sobre os grupos de rendas mais baixas". Dessa maneira, não seria exagero classificar "o sistema tributário brasileiro como o sistema mais regressivo das sociedades modernas" (Grifos no original). Ele privilegia os rendimentos de propriedade e é discriminatório no tocante ao rendimento dos assalariados.

d) Finalmente, em face de um quadro de exclusão social efetiva - que em 1982 atingiu 64% dos brasileiros considerados como de provável dependência social, segundo o Ministério da Previdência Social - o Estado define e executa um conjunto de políticas sociais com vistas não somente a "prevenir" e "compensar" as "carências" provocadas pelo processo de acumulação, mas também visando legitimar-se perante o amplo setor popular e mesmo da "classe média", bem como, no limite, servir de suporte à própria acumulação. Trata-se, portanto, de "incluir" os "excluídos"; por isto, a política social tem sido definida, no discurso ofi-

cial, como algo que se destina aos "carentes" quando, de fato, ela atinge diferencialmente todas as classes sociais.

Nesse sentido, o Estado vai desenvolver as chamadas políticas preventivas e compensatórias. Conforme Santos (1987:52), " por políticas preventivas entende-se o conjunto de medidas governamentais que, se bem adequadas, deveriam, no limite, produzir o mímimo de desigualdade social. Segundo ainda o mesmo autor, "por políticas compensatórias são entendidas aquelas medidas destinadas a remediar desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação". Realmente, os Governos Militares criaram o Banco Nacional de Habitação (BNH) visando suprir o déficit em habitação popular e, na verdade, gigantescos conjuntos habitacionais foram construídos nas principais cidades brasileiras. O número de trabalhadores segurados pela Previdência Social passou de 3.603. 489, em 1968 para 25.065.404 em 1984 (Cf. Santos, 1987: 35), sendo também estendida ao campo através do Funrural. Uma reforma educacional foi efetuada aumentando o período de escolarização obrigatória de 4 para 8 anos, entre outras medidas.

Entretanto, além de atender às necessidades dos "carentes", a política social, de fato, beneficiou os privilegiados de sempre. Senão vejamos: o Sistema Financeiro de Habitação (SFH) tem como fontes básicas os recursos oriundos do FGTS, uma alíquota retirada dos salários dos trabalhadores e transferidos às empresas de construção civil. Apesar disso, dados do BNH, em outubro de 1984, revelam que "menos de 6% dos financiamentos do SFH

foram para o atendimento de famílias até três salários mínimos e cerca de 20% foram para famílias até cinco salários mínimos. Em contrapartida, 78% do saldo de financiamento foram para famílias com renda acima de cinco salários mínimos". Desse modo, verifica-se uma inversão da demanda, "pois cerca de 90% das necessidades habitacionais são representadas por famílias de até cinco salários mínimos, enquanto as necessidades representadas por famílias com renda superior a dez salários mínimos constituem apenas 4% do total..." (Véras et alii, 1986: 54). Em síntese, a política habitacional privilegiou as camadas de rendas mais elevadas, serviu de suporte ao crescimento de empresas de construção civil e secundarizou a grande maioria da população economicamente ativa.

Convém notar que tais empresas são em geral nacionais, deslocadas da vanguarda capitalista, porque exigem aportes menores de capital, se comparados com a magnitude de capital requerida pelos setores produtivos mais avançados. É interessante lembrar, outrossim, o tradicional desenvolvimento das empreiteiras no financiamento de campanhas eleitorais, motivo pelo qual elas sempre receberam, em troca, generosas recompensas dos governantes, sob a forma de construção de "grandes obras".

Esta tendência de privilegiar as camadas de rendas mais elevadas e os setores empresariais ocorre, igualmente, nas áreas de saúde, previdência, educação. As verbas para a saúde pública foram minguando ao longo do tempo e, no entanto, o Estado transferia substanciais recursos para o setor privado de saúde.

Assim, em 1981, 72% do total dos recursos destinados à assistência médica e previdência social (em parte oriundos dos assalariados) foram parar nas mãos dos empresários de saúde (Cf. Retrato do Brasil, 1984: 495). Na área educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública, os recursos estavam comprometidos, com o capital privado repassando, ainda assim, verbas para as escolas particulares. A privatização avança nos setores de saúde e educação e se tornam mercadorias de alto custo. A medicina sofisticada ganha espaço, enquanto isto doenças de massa, que praticamente haviam desaparecido na década de 50 - como a malária - voltam a surgir nos anos 70 e 80. Na educação, é a iniciativa privada que domina a pré-escola, avança no 2º Grau e se torna majoritária no nível superior. Uma pequena fração da população tem acesso aos mais elevados graus de escolarização, enquanto substanciais parcelas do povo sequer tem acesso à escola.

Por fim, podemos concluir com Santos (1987: 79 e 82), que "as políticas governamentais nas áreas que aqui se denominam de preventivas não foram de molde a alterar significativamente o perfil de desigualdades sociais básicas, geradas pelo processo acumulativo. O controle salarial, reprimindo ponderável parcela da populaçãão, associado à ação insuficiente nas áreas de educação, saúde e saneamemto, permitiriam ", ao contrário, "prever o agravamento das condições gerais da população...". Do mesmo modo, o chamado sistema compensatório brasileiro contribuiu para a "manutenção das desigualdades geradas pelo processo acumulati-

vo". Por conseguinte, podemos concluir, que no tocante à área do Bem-Estar Social, das políticas sociais - uma das estratégias de hegemonia do Regime - prevaleceu, igualmente, o mecanismo de transferência de recursos públicos, em si insuficientes, para o setor empresarial privado.

6. A Crise do Estado Militar

Cabe assinalar que a sociedade brasileira, no período 1964-1985, atravessou ciclos de repressão e de liberalização política, que eram reflexos das lutas de classe, da correlação de forças entre o Estado e os setores oposicionistas da sociedade civil, bem como, das contradições inerentes ao próprio bloco no poder, ou seja, dos conflitos existentes entre as diversas facções militares e das classes dominantes.

Parece evidente, que o ciclo de maior repressão tem início com o Ato Institucional Nº 5, de dezembro de 1968, e se estende por todo o Governo Médici (1969-74). Trata-se de um contexto em que o Estado tenta sufocar a sociedade civil, notadamente os segmentos que lhe faziam oposição, como os estudantes, os intelectuais e os trabalhadores. 1968 foi um ano particularmente agitado com a intensificação das mobilizações dos estudantes, a realização de greves operárias (Osasco e Contagem) e o surgimento de grupos armados que visavam à derrubada do Regime. Aqui o Estado venceu o confronto, silenciando a sociedade através do terror, viabilizado pela montagem de um aparelho repressivo

descomunal. É nessa conjuntura que o Estado vai propor e institucionalizar a reforma da educação brasileira. Desse modo, a reforma universitária surge nas vésperas do AI-5, em 1968, e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, em pleno auge do "milagre" e do Governo Médici, em 1971.

Por sua vez, o ciclo de maior liberalização tem início com a denominada "distensão" do Governo Geisel (1974-79) e se prolonga com a "abertura" do Governo Figueiredo (1979-85), com a revogação do AI-5 e a concessão da anistia. As raízes de tal processo podem ser buscadas, em primeiro lugar, na própria crise do modelo de desenvolvimento capitalista adotado a partir de 1964. O ciclo de expansão econômica, representado pelo "milagre brasileiro", entra em crise em decorrência dos ajustes da economia internacional realizados a partir de 1973 e 1979. No nível político, ocorre uma nova mudança na correlação de forças entre as diversas facções militares. Geisel, um sorbonista, assume o poder. Enquanto isso, as divergências no seio das próprias classes dominantes começam a se aguçar; assim, uma parte delas passa a engrossar as fileiras da oposição. Em 1974, são realizadas eleições, onde o partido oposicionista - o MDB -, obtém significativa vitória em todo o país, fato que se repetiria em 1976, 1978 e 1982.

A sociedade civil cresceu e se diversificou a partir de meados dos anos 70: instituições como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa), SBPC

(Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Igreja Católica, sindicatos de trabalhadores, entidades representativas de professores e estudantes se mobilizam contra a ditadura. Surge uma imprensa alternativa como os Jornais Opinião, Movimento, Pasquim. Aumenta a resistência, abrem-se espaços democráticos na sociedade, as greves operárias voltam a ocorrrer a partir de 1977. Vêm à tona novas formas de organização e mobilização popular, representadas pelos movimentos sociais oriundos das periferias das grandes cidades e dos trabalhadores sem terra. No campo educacional, a União Nacional dos Estudantes (UNE) se reorganiza, ainda que na ilegalidade; a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) é fundada em princípios dos anos 80; a Confederação de Professores do Brasil (CPB), ressurge com força, etc.. Tudo isto dá conta de um processo de fortalecimento da sociedade civil, ao contrário do que era almejado pelo Governo. "...é que o regime modernizando o país, promovendo um intenso desenvolvimento das forças produtivas (...), deu impulso aos fatores objetivos que levam a uma diferenciação social, e, como tal, a construção de uma autêntica sociedade civil entre nós" (Coutinho, 1981: 108).

Na verdade, o Regime enfrentava uma grave crise de legitimidade e, mais do que nunca, buscava obter o consenso de amplas parcelas da população. Muito embora tenha sido incapaz de criar organismos que viabilizassem a obtenção da hegemonia real na sociedade civil, não significa dizer que o Estado Militar tenha prescindido de um mínimo de consenso, mesmo nos períodos áu-

reos do autoritarismo. Tanto não prescindiu, como, por vezes, foi obtido ainda que de forma "passiva", atomizado, ou seja, não tendo por base as massas organizadas, conforme ocorreu no fascismo, que, "a partir de baixo, dessem apoio ativo à ditadura" (Coutinho, 1988: 124). Nesse contexto de crise econômica e política, o Estado, mais do que nunca, busca o consenso da sociedade civil e, em particular, das classes subalternas.

Assim sendo, as políticas sociais, a partir do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) (1975-79), passam a adotar constantes apelos participacionistas, nos seus respectivos discursos e projetos, fazendo com que a ideologia da "integração social" substituisse paulatinamente a denominada Ideologia da Segurança Nacional. Tratava-se, sem dúvida, de uma tentativa do Estado de acionar mecanismos mais sutis de dominação, tendo em vista obter o consenso e a legitimidade de que necessitava para sobreviver. Contudo, tal intento não foi logrado a contento, à medida em que o protesto contra o Regime Militar se irradiou por toda a sociedade, atingindo o ápice com a gigantesca campanha pelas eleições diretas para Presidente em 1984. No contexto dessa profunda crise de legitimação, amplia-se o arco das forças antiditatoriais, que ía da esquerda a setores conservadores e burgueses. Os últimos acabaram por hegemonizar a frente oposicionista. O Congresso Nacional frustrou as massas populares ao derrotar a Emenda Dante de Oliveira - que instituía eleições diretas para Presidente em 1985 (ainda que por uma escassa maioria). Formou-se a "Aliança Democrática" - junção do PMDB (Partido do Movimento

Democrático Brasileiro) e dissidentes do PDS (Partido Democrático Social), abrigados sob a sigla do PFL (Partido da Frente Liberal) - que, em mais uma manobra "pelo alto", instituiu a chamada "Nova República", ao eleger no Colégio Eleitoral, Tancredo Neves e José Sarney, Presidente e Vice do Brasil.

A morte de Tancredo conduz Sarney - um dos principais artífices da ditadura no parlamento - ao mais alto posto do país. Este fato é elucidativo do elevado grau de continuidade (8) do Regime autoritário no interior da "Nova República". Continuidade que ocorre ao se observar a permanência de elevado grau de autonomia das Forças Armadas no interior do aparelho de Estado, a tutela que exerceu sobre o poder civil e a sua presença constante na cena política. Durante a Constituinte, por exemplo, foram freqüentes os pronunciamentos de militares, como a manifestação do Ministro do Exército, Leônidas Pires Gonçalves, contra a redução da jornada de trabalho para 40 horas semanais, etc.. Continuidade que se projeta na própria Constituição de 1988, (9) que, apesar dos inegáveis avanços sociais e políticos, mantém prerrogativas e atribuições das Forças Armadas vigentes no período ditatorial, que constituem uma ameaça permanente de nova intervenção militar na vida política do Brasil. Os acontecimentos de Volta Redonda, em novembro de 1988 - quando o Exército invadiu a Companhia Siderúrgica Nacional (10) (CSN) que estava em greve, matando 3 operários e provocando ferimentos em mais 40 - constituem um exemplo patente desse intervencionismo.

NOTAS

1. Não se trata de obscurecer a participação política anterior do Exército. Nesse sentido, apenas gostaríamos de enfatizar que o Estado monárquico-escravista impôs pesado desgaste a sua força armada, reduzindo os seus efetivos, isolando-a politicamente, e criando, inclusive, um corpo militar paralelo: a Guarda Nacional. Daí os conflitos entre o Exército e o Poder Imperial. A propósito, escreve Faoro (1979: 473): "Não data do término da Guerra do Paraguai, portanto, a divergência entre a ordem civil e a ordem militar, conforme repetia a generalizada afirmação. A guerra, na realidade (...) relaxou a tensão, para reacendê-la ao término." Desse modo, "a guerra do Paraguai não criou as incompatibilidades, senão que apenas as revelou, assegurando aos soldados o prestígio e os meios de reação" Isto significa dizer, segundo Hélio Silva (1984: 14), que: "O Exército que no Império sofria concorrência poderosa da Guarda Nacional tem, na Guerra do Paraguai, a sua realização, constrói sua unidade, toma consciência da sua força, encontra seus heróis, apresenta os líderes a partir da vitória sobre o inimigo" (Grifos no original). Ainda conforme Faoro (p.476), "a Guerra do Paraguai vertera sobre a corporação, (...), uma auréola de prestígio, os militares cobertos de glória, de trabalhos e de cicatrizes." Diante disso, o Governo Imperial cuidou de neutralizar a glória militar desmobilizando o contingente, mediante rápida e drástica redução dos efetivos. Assim, de 100.000, durante a conflagração, baixou para 19.000 em 1871, declinando para 13.000 em 1889. A reação militar se intensificou a ponto de "se cristalizar, nos últimos quinze anos de monarquia, [a] convicção de que os homens de farda, só eles, eram puros, sãos, patriotas, enquanto os civis, os casacas, não passavam de políticos podres, corruptos, aproveitadores da miséria do país. Daí até o engajamento nos movimentos de protesto - o abolicionismo e a República - vai apenas um passo..." (Faoro, 1989: 474). Em 1879, com um Exército "coeso nos seus desgates e reivindicações", tem lugar o primeiro incidente da longa cadeia do que se chamaria a Questão Militar e que acabaria por desaguar na proclamação da República.

2. A respeito das medidas referentes à seleção e a formação do corpo de oficiais, Carvalho (1983: 127-8) identifica duas tendências: A primeira se direciona no sentido de dificultar a promoção de praças (que em sua maioria são oriundos dos setores populares) a oficiais; a segunda corresponde às iniciativas com vistas ao recrutamento de oficiais através da Escola Militar. Sobre a primeira tendência escreve Carvalho que, "O Decreto 1.351 de 7 de fevereiro de 1891 mandava preencher metade das vagas de segundo-tenente com praças, a outra metade com alferes-alunos, se os houvesse. Já a lei de promoções de 1934 (...) só permitia a promoção de praças ao posto de segundo-tenente em casos excepcionais e se não houvesse número suficente de aspirantes. Além disso, para a promoção a postos subseqüentes, exigia o curso de formação de oficiais da respectiva arma ou serviço. O Decreto-lei Nº 38 de 2 de dezembro de 1937 (...), não mencionava sequer essa possibili-

dade e não admitia mesmo a promoção por bravura de praças a oficiais, aceita ainda pela lei de 1934. Esta última possibilidade voltou a ser admitida em 1943 como incentivo à participação na FEB" (Força Expedicionária Brasileira). No tocante à segunda tendência, afirma Carvalho que, "já em 1934, na subcomissão que elaborou o anteprojeto de Constituição, Gois (Monteiro) se queixaria do fato de que a Escola Militar atraía mais alunos pobres, levados antes por motivação econômica do que por vocação para as armas." No entanto, " as medidas concretas no sentido de mudar a situação vieram principalmente com o Estado Novo. O Relatório secreto do ministro, referente ao ano de 1940 , mencionava algumas delas: Só permitir o ingresso na Escola Militar a candidatos provenientes do Colégio Militar do Rio de Janeiro, das Escolas Preparatórias de Cadetes e da Tropa; estabelecer exigências para ingresso em todos os estabelecimentos de ensino militares relativas à situação familiar dos candidatos com respeito à nacionalidade, religião, orientação política e condições morais." Explicita Carvalho que "entre as condições para a aprovação além da capacitação física e intelectual do candidato exigia-se 'que as condições de ambiente social e doméstico (nacionalidade, religião, orientação política e origem, inclusive dos pais, e condições morais de ambiente de família) não colidissem com as obrigações e deveres impostos aos que se destinam à carreira das armas, não se prestem a perturbar o perfeito e espontâneo sentimento patriótico e não constituam óbice a sua completa integração na sociedade civil.'" Ainda conforme José Murilo de Carvalho, "nas circunstâncias da época, tais dispositivos significavam excluir do Exército os não-católicos, particularmente os judeus, os filhos de imigrantes, os pretos, os filhos de pais não legalmente casados, e os filhos de pais cujas idéias políticas não agradassem ao regime." Em tempo: os judeus eram excluídos sob o pretexto de que "se tratava de uma raça sem noção de pátria". Finalmente arremata o nosso autor: "Embora em parte fruto do espírito dominante no Estado Novo, as restrições não foram de todo abolidas após 1945", pois "permaneceu a preocupação de selecionar no máximo o corpo de oficiais que (...), deveria constituir-se numa aristocracia intelectual, física e moral"

3. Este burocratismo burguês diz respeito , essencialmente, à profissionalização das Forças Armadas (notadamente do Exército), de conformidade com os padrões existentes nos Estados modernos. Isto implicava na necessidade de definir: a) uma lei de inscrição; b) normas para o desenvolvimento da carreira militar; c) condições materiais e organizacionais indispensáveis ao funcionamento das Forças Armadas. Tal objetivo era difícil ou mesmo impossível de se concretizar nos marcos de um Estado monárquico-escravista que desprestigiava a sua força armada, chegando ao ponto de criar, em 1831, uma outra estrutura militar: à Guarda Nacional. Assim, configurava-se a existência de uma estrutura militar dual, cabendo ao Exército a função de defesa militar externa e a Guarda Nacional a função de defesa militar interna. Acontece que o Estado Imperial encarava com desconfiança a sua força armada que, de um ramo da aristocracia, na fase colonial, passou a abrigar elementos oriundos das classes populares não escravas (campo-

neses, pequena burguesia urbana), devido à ampliação do contingente militar ocorrida a partir do processo de independência. A presença das classes populares na tropa, desejosas de transformar o processo de independência num processo de reforma econômica redistributiva - explica a tendência revolucionária pequeno burguesa do contingente militar, expressa através de levantes anti-monárquicos ocorridos no Rio de Janeiro entre 1831 e 1832 (cinco ao todo). As classes dominantes escravistas responderam: a) Com a criação da Guarda Nacional em 1831, em substituição às antigas Ordenanças e Guardas Municipais. Para este novo corpo militar o recrutamento era censitário (excluíam-se os homens livres pobres) e obrigatório destinando-se a reprimir as revoltas populares internas. Aos oficiais da Guarda Nacional era conferido "status" político privilegiado. b) Impondo uma perda na importância social do Exército, através da diminuição dos efetivos regulares (que cairam para a metade após 1831), do declínio da participação política dos militares ao nível do Senado vitalício e do Conselho de Estado; dos baixos vencimentos e , além disso, pagos com atraso; da falta de equipamento; da transformação do Exército num grupo profissional vigiado. O sentido da burocratização diz respeito, portanto, à necessidade de superar esse quadro de subordinação às autoridades imperiais, ao desprestígio, à instabilidade, à improvisação. Enfim,os oficiais militares gostariam de superar a condição de "simples propriedade do governo". A propósito ver: Saes (1985) e Faoro (1979).

4. Ao estudar o fascismo, Umberto Cerroni (1976: 172-192) evidencia as suas ligações com o grande capital (Agnelli e Krupp, na Itália e Alemanha respectivamente) e com o liberalismo. Para ele, "a fundamental identidade dos interesses de classe determinaria a osmose entre o pessoal do Estado liberal e o movimento fascista". Em decorrência , "a separação radical dos próprios teóricos liberais em relação ao fascismo só se dá - quando se dá! - na altura em que este esmaga, juntamente com todo o aparato das liberdades políticas, as forças políticas liberais organizadas". Assim, apesar de definir o Estado fascista como "um tipo de Estado que suprime todas as instituições da democracia liberal, a começar pelas instituições representativas para acabar com as próprias liberdades políticas e civis elementares", Cerroni afirma que, "a nova ordem política colhe a sua lógica interna do mesmo Estado liberal que quer suprimir". Desse modo, além da natureza demagógica do programa social dos movimentos fascistas (que plagia, inclusive, elementos do socialismo, na busca de uma base de massas voltadas para os estratos subproletários e até proletários), do caráter pragmático do fascismo (mitos nacionalistas, do sangue, da força, do heroísmo, do chefe, da guerra, etc.), o autor enfatiza que, "o núcleo teórico-político mais consistente e mais resistente dos movimentos fascistas é o estatismo". Este <u>estatismo</u>, segundo afirma, tem uma "derivação liberal", que o aproxima e, ao mesmo tempo, diferencia o Estado liberal do fascismo. Outro autor, Franz Neumann (1969: 31), chama a atenção para o caráter intervencionista e estatista do liberalismo. A propósito escreve: "O Estado liberal tem sempre sido tão forte quanto exigia a situação política e social e os interesses da sociedade. Tem parti-

cipado de guerras e tem esmagado greves. Com ajuda de fortes armadas tem protegido seus investimentos, e com a de poderosos exércitos tem defendido e aumentado suas fronteiras, como também tem restaurado 'paz e ordem' com ajuda de sua polícia. Tem sido um Estado forte precisamente nas áreas em que tinha que ser forte e que desejava sê-lo."

5. Isto, aliás, foi percebido por um autor como Oliveira Vianna (1973: 282-3), ao se referir ao caráter deficiente da atuação do que ele chama de elite dirigente, durante a República. Segundo escreve, "em regra, os movimentos revolucionários têm uma origem e um caráter militares". Desse modo, a elite brasileira, "não podendo apelar para o grosso da população, é obrigada a apelar para a ralé (...). Ou, então, para a força armada: daí o apelo costumeiro aos quartéis".

6. Trata-se de uma expressão cunhada por Fajnzylber (1983) para qualificar o processo de industrialização, na América Latina, que se caracteriza, entre outros aspectos, por um acentuado "protecionismo frívolo". Segundo escreve, "na América Latina(...), a proteção amparava uma reprodução indiscriminada porém em menor escala, da indústria dos países avançados, "trunca" em seu componente de bens de capital, liderada por empresas cuja perspectiva a longo prazo era alheia as condições locais e cuja inovação não só se efetuava principalmente nos países de origem como também, além disso, era estritamente funcional a seus requerimentos. Este seria um 'protecionismo frívolo'". Em contrapartida, o protecionismo existente em países como o Japão, ele denomina de "protecionismo para a 'aprendizagem', uma vez que: " a proteção estava a serviço de uma estratégia concebida por agentes internos e orientada a conquista futura do mercado internacional". De acordo com o mencionado autor, "a debilidade da industrialização da América Latina firma-se em um conjunto complexo de fatores. A proteção elevada e indiscriminada, assim como a presença maciça de multinacionais é, muito mais, uma expressão da debilidade do setor empresarial nacional, que a causa original da evidente ineficiência que caracteriza o setor. Isto significa que não basta eliminar a proteção para que surja a eficiência. Caso seja aceita a hipótese da objetiva debilidade do setor empresarial nacional, a abertura pura e simples pode traduzir-se no retorno a uma situação em que as empresas nacionais se ocupem de atividades não expostas ao comércio internacional: comércio, finanças, construção civil, e as exportações se concentrem nos recursos naturais que, com algum grau de elaboração, possam aparecer nas classificações como 'exportação de manufaturas'". Conforme afirma, o processo de industrialização, segundo o modelo dos países avançados, tem provocado efeitos <u>espúrios</u> no que diz respeito às carências de uma proporção elevada da população na América Latina (Fajnzylber, 1983: 180-3; 267). Ao se referir ao Brasil em seminário realizado na UNICAMP (agosto - 1989), o autor afirma que, nesse quadro, "o Brasil aparece como uma figura curiosa: é japonês no crescimento, norte-americano no consumo e brasileiro na distribuição de renda".

7. A inflação atingiu índices elevados no fim do Regime Militar. Em 1983, por exemplo, ela foi da ordem de 211%. Ao assumir o Governo, o Presidente José Sarney tentou combater a escalada inflacionária e, para tanto, instituiu o chamado Plano Cruzado (fevereiro -1986) e vários sucedâneos como o Cruzado II (novembro - 1988, o Plano Bresser (junho - 1987), o Plano Verão (fevereiro - 1989), que fracassaram nas suas pretensões. Assim, a economia brasileira chega às portas da hiper-inflação em princípios de 1990 com um índice inflacionário de cerca de 80% ao mês. Igualmente, ao assumir a Presidência da República, Fernando Collor de Melo instituiu o denominado Plano Brasil Novo (março - 1990). Em ambos, o componente autoritário salta à primeira vista. Tanto Sarney como Collor estabeleceram uma relação direta e demagógica com a população, passando por cima das instituições da sociedade civil. O primeiro se dirigia aos "fiscais do Sarney", enquanto o segundo interpela diretamente os "descamisados" e "pés descalços" a quem diz representar. O Plano Collor "é um programa de estabilização centrado em um instrumental monetarista e conservador que pretende deter a inflação e, ao mesmo tempo, lançar as bases de um ajuste estrutural neoliberal para a economia brasileira" (Mercadante, 1990:6). Parte de uma concepção de que é unicamente o setor público que causa a inflação, ou seja, que a inflação é sempre causada por excesso de dispêndio estatal e emissão de moedas, enfim, pelo deficit público e não por um conjunto complexo de causas que envolve o setor privado, bem como o "desequilíbrio introduzido na economia pela transferência de recursos para o exterior e pela forma como essa transferência é financiada (Furtado, 1989:37-8). Francisco de Oliveira (1990:A-3) faz a seguinte análise do Plano: para ele, a primeira conseqüência "que se esconde sob a aparência da paulada nos especuladores, é que a aparência de uma dívida do Estado para com os portadores de títulos públicos se transforma em dívida real: pois o congelamneto é apenas o momento que antecede a devolução dos recursos ao setor privado", dando "aos especuladores uma moeda que não tinham"; ao tratar o "capital especulativo como real, o governo não terá outra saída senão ver-se às voltas , de novo, com o crescimento da dívida interna...". Por sua vez, "a parte monetário-financeira do Plano Collor é, (...), sob as aparências da 'paulada', liberalóide, fortemente concentracionista, privatista (...). Representa uma socialização das perdas, às expensas de paupadores e assalariados, em favor do grande capital". Por sua vez, do ponto de vista político, "ele é uma completa afirmação da companha - não das promessas da campanha, descumpridas na primeira hora - do presidente. Atropelando todas as instituições da vida política e civil, e passando por cima de todas as representações e mediações da sociedade, ele é, antes de tudo, totalitário. Mais que autoritário. Cesarista, desfaz o longo caminho percorrido pela sociedade em todos esses anos; deseduca, atropela a democracia. Sufoca". Além do mais, "impede o judiciário de apreciar as demandas de direito". Collor se auto-proclama "único interlocutor político do governo". Adverte que o plano é inegociável, não contempla alternativas, "vencer ou vencer" eis o lema. Diante de tão forte "apelo totalitário", em momento de crise burguesa, é "preciso barrar esse caminho", conclui Oliveira, como forma de evitar possíveis

soluções de caráter bonapartista. As conseqüências imediatas do Plano são as seguintes: a) As grandes empresas conseguiram liberar a maioria dos cruzados retidos pelo Banco Central, enquanto os pequenos paupadores, de fato, perderam as suas economias; b) milhares de funcionários públicos foram demitidos ou postos em disponibilidade; c) a recessão se instalou, entre nós, com todas as suas conseqüências: queda da produção industrial; desemprego - um milhão de desempregados só na Grande São Paulo, segundo o DIEESE; arrocho salarial - em cinco meses o salário real médio pago pela indústria paulista caiu 16,5% conforme a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, FIESP; d) a inflação prossegue em torno de 10% ao mês , fato que se agrava à medida em que uma parte dos trabalhadores continua com os seus salários congelados; e) queda nas vendas dos supermercados em julho de 1990 de 14% com relação a junho de 29% com relação a julho de 1989; f) entre abril e junho o PIB caiu 6,04% em relação aos 3 primeiros meses do ano (1990). Este fato, de acordo com IBGE (instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), não tem paralelo na década de 80, mesmo nos piores anos de recessão - 1981/83.

8. Segundo Eliézer Rizzo de Oliveira, (1987:174-5), há fortes evidências de negociações entre os líderes da "Aliança Democrática" e a cúpula militar, que apontavam no sentido de assegurar uma certa continuidade. Tais negociações envolviam os seguintes e pricipais elementos: "a) manutenção da definição constitucional da 'função interventora'; b) preservação da indústria bélica sob direção militar; c) preservação do programa nuclear paralelo; d) não julgamento das Forças Armadas pelo envolvimento e responsabilidades no processo de repressão política; e) preservação da autonomia das Forças Armadas quanto à doutrina militar, segurança nacional, concepção estratégica e desenvolvimento tecnológico. Enfim, o preparo autárquico das Forças Armadas não seria alterado".

9. De fato, a função interventora das Forças Armadas foi preservada na Constituição de 1988, porém foi introduzida uma sutileza: O texto constitucional de 1967 em Art. 91 estabelece : "As Forças Armadas, essenciais a execução da política de segurança nacional destinam-se à defesa da Pátria e à garantia dos poderes constituídos, da lei e da ordem "; enquanto isto o Art. 142 da Constituição de 1988 define: As Forças Armadas (...) destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem" (Grifos nossos). Conforme pode-se observar, suprimiu-se a expressão Segurança Nacional bem como em lugar de poderes constituídos foi introduzido poderes constitucionais. Contudo, a possibilidade de intervenção interna permaneceu. A propósito escreve Oliveira (1987:181) que, nas sociedades democráticas "a ordem das ruas é um assunto do poder político, da justiça e da polícia".

10. Antes da invasão da CSN ocorreram as seguintes intervenções das Forças Armadas no sentido de "manter a ordem pública": a) na greve dos motoristas de ônibus de São Paulo - setembro de 1986); b) nas manifestações organizadas pela Central única dos Trabalha-

dores (CUT) e pela Central Geral dos Trabalhadores (CGT) contra o Plano Cruzado II - novembro de 1986; c) na greve dos metalúrgicos da COSIPA - Cubatão-SP; d) na greve dos ferroviários - Rio de Janeiro; e) na visita do Presidente Sarney a Itaipu em janeiro de 1987 (Cf. Oliveira, 1987:155).

CAPÍTULO II

ESTADO MILITAR E EDUCAÇÃO: REFORMA UNIVERSITÁRIA

1 Introdução

Estudaremos, a partir do presente capítulo, a política educacional dos governos militares, notadamente no período 1964-74. Tal período se caracteriza não somente como uma época de consolidação e apogeu do autoritarismo, mas também de realização de reformas institucionais, inclusive no campo da educação. Por política educacional entendemos "o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pelo [Estado] e que dizem respeito ao aparelho de ensino (propriamente escolar ou não)..." (Cunha, 1983: 439). Ela visa, essencialmente, a reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); a formação dos intelectuais (em diferentes níveis); a disseminação da "concepção de mundo" dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); a substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista (como, por exemplo, a adoção de creches como forma de possibilitar a permanência no

mercado da força de trabalho feminina), além da evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional.

Deve ser ressaltado que, muito embora as atribuições tradicionalmente imputadas ao setor educacional (como, qualificação, integração, socialização, equalização social e substituição de funções) (1) apontem no sentido da reprodução social, nem por isto deixa de existir, nas escolas e universidades, um potencial crítico e contestatário que pode, segundo Habermas, "conduzir a conflitos desestabilizadores para o sistema" (in: Offe, 1990: 51). Importa ainda salientar que a escolarização e qualificação da força de trabalho dizem respeito a uma das funções primordiais do Estado capitalista (cf. Altvater, 1977; Offe e Lenhardt, 1984).

Ora, o objeto das nossas preocupações é a política educacional do Estado brasileiro na época do Regime Militar (1964-85). Portanto, o que nos interessa é identificar o lugar, o sentido e a importância que o Regime atribuiu à educação. Para tanto é preciso lembrar que se trata de um Estado situado na periferia do capitalismo e que assumiu uma forma de ditadura militar, excludente com relação ao setor popular (e seus aliados) e altamente integrado com o grande capital, cujas prioridades situavam-se na esfera dos "grandes empreendimentos".

Do ponto de vista da forma de governo, por conseguinte, entendemos que o Regime pode ser caraterizado como uma "ditadura sem hegemonia", no sentido adotado por Gramsci (1977); ou seja, é um braço do Estado (e não uma classe) - as forças armadas - que conduzem o processo de "renovação" burguesa. Por outro lado, trata-se de grupos que têm a função de "domínio" e não de "direção", o que se traduz portanto, num regime político em que a função de "domínio" (coerção-repressão) se sobrepõe enormemente a função de "direção" (cultural-intelectual) ou de hegemonia.

Contudo, isto não significa dizer, (mesmo em se tratando de uma "ditadura sem hegemonia"), que o Regime prescinda de um mínimo de consenso, de legitimação, ainda que estes sejam obtidos pela via do "transformismo" -molecular ou de grupo- através da cooptação ou assimilação, pelo bloco no poder, de frações rivais das próprias classes dominantes e mesmo de setores das classes subalternas, decapitando, assim, as massas populares.

Na verdade, no que pese a força das armas, o Estado Militar necessita de bases de legitimação, da adesão de uma parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares. Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade, quando estas eram duramente golpeadas por ele; daí a proclamação em favor da erradicação da miséria social quando, na prática, as suas políticas concorriam para manter ou mesmo aumentar, de forma dramática, os índices de pobreza relativa -mesmo num contexto de

crescimento econômico- mediante a intensificação da exploração da força de trabalho, da concentração desmedida da renda e da manutenção de um numeroso exército industrial de reserva. Daí o discurso favorável à erradicação do analfabetismo, à valorização e expansão da educação escolar (reformas ousadas foram propostas com este objetivo), quando o setor era penalizado com forte repressão política, insuficiência e mesmo diminuição das verbas consignadas no orçamento da União, além da malversação dos recursos públicos destinados à área educacional.

No entanto particularmente importante foi a disseminação intermitente da idéia-força de "Brasil-potência", a divulgação de "slogans" como "Brasil: ame-o ou deixe-o", ou "este é um país que vai prá frente", que se constituiram em elementos catalizadores da obtenção, ainda que de forma "passiva" e eventual do consenso. Foi o que ocorreu, por exemplo, durante o "milagre" sobretudo em períodos fugazes como a conquista da copa do mundo de futebol pelo Brasil, em 1970. A nosso ver, a estratégia de hegemonia adotada pelo Regime Militar envolve o uso dos meios de comunicação de massa, notadamente da televisão, com destaque para a TV-Globo (2). Inclui, igualmente, as políticas sociais, entre as quais a política educacional.

2. A Política Educacional do Estado Militar.

É nosso propósito, pois, identificar as linhas gerais da política educacional do Estado brasileiro de conformidade com o quadro histórico delineado no presente texto. No capítulo anterior tentamos analisar a configuração assumida pelo Estado Militar, procurando enfatizar a sua relação com o grande capital e com a classe trabalhadora. A política educacional se insere nesse contexto, em que o Estado assume um cunho ditatorial, a economia apresenta um forte crescimento em alguns períodos, e os interesses do capital prevalecem enormemente sobre as necessidades de trabalho.

Vimos, pelas análises anteriores, que o Estado cumpriu a sua função com relação ao capital. Resta-nos indagar até que ponto o Regime cumpriu, igualmente, uma das funções tradicionalmente atribuídas ao Estado Capitalista, e que diz respeito à escolarização/qualificação da força de trabalho potencial e ativa. E mais, interessa-nos saber como o Estado encarou, do ponto de vista político e ideológico, esse conjunto de "aparelhos de hegemonia" constituído pelas escolas e universidades.

Antes de tudo, importa pôr um destaque que, no período áureo do Regime, o Estado, numa "manobra pelo alto", concebeu e começa a empreender uma reforma do Ensino Superior (1968)

e, pouco depois, a reforma do Ensino Primário e Médio (1971). Entendemos que tais reformas constituem-se, como que, em fragmentos de uma "revolução passiva", pois, além de não contar com a participação da sociedade civil, visavam ainda, como salienta Evaldo Vieira (1984:47), desmobilizar "eventuais movimentos neste campo". Por outro lado, elas tinham também a pretensão de atender a uma demanda efetiva e a uma carência real de segmentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelo "centro do poder". Em decorrência, o Regime Político excludente define um dos seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção de consenso. Isto, porém, não ocorre sem contradições, sem problemas, sem os limites impostos pela realidade e pela correlação de forças sociais que se defrontam em defesa de seus interesses, numa palavra, sem luta

Com efeito, apesar da constante valorização da educação escolar, ao nível do discurso, o Estado esbarra, em primeiro lugar, num limite de ordem material: a escassez de verbas para a educação pública. Isto acontece porque, como vimos, o Estado emprega o montante de recursos sob a sua responsabilidade em setores diretamente vinculados à acumulação de capital. Esta é a sua prioridade real, a qual, por sua vez, aponta no sentido da privatização do ensino.

Em segundo lugar, apesar desse limite de ordem estrutural, material, não significa dizer que o Estado brasileiro

tenha se desinteressado pela educação. O seu interesse se manifesta, primeiramente, através da repressão a professores e alunos "indesejáveis" ao Regime através do controle político e ideológico do ensino, visando a eliminação do exercício da crítica social e política, com vistas a obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação. Nesse contexto, a atuação do Estado na área da educação -coerente com a ideologia da segurança nacional- vai se revestir de um anti-comunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia , ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural. As palavras do coronel Darcy Lázaro são elucidativas a esse respeito. Ao comandar a invasão da Universidade de Brasília ele assim se pronunciou: "se esta história de cultura vai-nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos" (in Germano, 1989:21).

Em terceiro lugar, a política educacional do Regime Militar vai se pautar ainda, do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada "teoria do capital humano". Nesse sentido, tenta estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção. Assim sendo, o referencial adotado pelo planejamento educacional, pelo menos até o II Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto (PSEC) -1974-1979, tem como um de seus colorários os pressupostos oferecidos pela economia da educação. Conforme Claus Offe (1990:22), "a economia da educação pretende esclarecer determinado nível de renda ou de crescimento

através dos efeitos do sistema educacional", enquanto "o planejamento educacional defronta-se com a questão relativa a que tipo e que quantidade de capital humano deve ser produzido caso a política queira atender a determinada demanda ou objetivos de crescimento".

Em síntese, a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado Militar e Ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de "restauração" e de "renovação" contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos "participacionistas" das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a "teoria do capital humano", entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do segundo grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negó-

cio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo.

Finalmente, entendemos que a política educacional resulta da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico. No Brasil pós 1964 podemos afirmar que, no essencial, ela foi uma expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares.

3. A Reforma Universitária

3.1 Repressão e Mobilização: O Contexto Histórico da Reforma Universitária de 1968.

A escalada repressiva desencadeada, pós-golpe, de 1964 atingiu duramente a educação. Os denominados movimentos de educação e cultura popular - CPC (Centro Popular de Cultura/UNE), MCP (Movimento de Cultura Popular), MEB, CEPLAR (Centro de Educação Popular), Pé no Chão..." - foram todos fechados ou mutilados e muitos de seus participantes presos e cassados. Em Natal, um capitão de corveta (Thomaz Edison Goulart do Amarante) assume a Secretaria de Educação, em substituição ao professor Moacyr de

Góes e a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" é acusada no IPM (Inquérito Policial Militar) de "movimento educacional nitidamente subversivo", de "subversão educacional" ou ainda "obra perniciosa colocada a serviço da subversão" (In:Germano, 1989: 168); as suas escolas e bibliotecas foram fechadas e destruídas. A referida Campanha foi também acusada de ser comunista pelo 2º Promotor da Justiça Militar (7ª Região, Dr. Otom Fialho, para quem o comunismo era um "cancro tenebroso", "praga sem limites", "cupim que solapa a treva...", etc. (In Germano, 1989: 171).

Universidades foram objeto de intervenção militar. Este foi o caso da Universidade de Brasília (UnB), por três vezes ocupada por tropas militares. A primeira invasão ocorreu logo no dia 9 de abril de 1964 por um contingente de 400 homens da Polícia Militar de Minas Gerais, além de Tropas do Exército oriundas de Mato Grosso. O reitor Anísio Teixeira -um dos principais educadores do país e inspirador do projeto inovador da UnB- foi destituído de suas funções, sendo substituído por Zeferino Vaz, professor da Faculdade de Medicina de Riberão Preto, pertencente à Universidade de São Paulo (USP). Tal professor foi nomeado por Luis Antônio da Gama e Silva -reitor licenciado da USP- e que acumulava, na ocasião, as pastas da Justiça e da Educação e Cultura. Foram efetuadas prisões de professores e estudantes, instaurado um Inquérito Policial Militar e o interventor demitiu, imediatamente, treze professores sem que qualquer acusação lhes fosse feita.

A segunda invasão da UnB ocorreu em 1965 na gestão do professor Laerte Ramos de Carvalho, catedrático de Filosofia e História da Educação da USP e futuro membro da Equipe de Assessoria ao Ensino Superior (EAPES) resultante dos acordos MEC-USAID (United States Agency For Internacional Development). Carvalho havia sido indicado pelo seu antecessor, Zeferino Vaz, também professor da USP e que seria nomeado, a seguir, reitor pro-tempore da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Visando reprimir uma greve de professores e alunos contra atos autoritários da reitoria, Laerte Ramos de Carvalho solicitou a presença da Polícia Militar, que ocupou o campus por mais de uma semana prendendo e encarcerando professores e alunos. Na ocasião, mais de 15 professores foram demitidos, pelo reitor, ou devolvidos à repartição de origem. Diante da situação reinante na UnB, em 19 de outubro de 1965, 210 professores, em sinal de protesto, se demitiram coletivamente. Em 1968, José Carlos de Azevedo, Capitão-de-Mar-e-Guerra (também físico nuclear) é nomeado Vice-reitor e, a seguir, reitor da UnB onde passou cerca de 15 anos na direção da referida universidade. Com isto, a destruição da experiência pioneira da UnB tornara-se uma realidade. A terceira invasão ocorreria em 1968.

Ainda em 1964, o Conselho Federal de Educação (CFE) nomeou, por razões diversas, reitores pro-tempore nas seguintes instituições: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal Fluminense). Na Universi-

dade Federal da Paraíba, o reitor Mário Moacyr Porto foi destituído das suas funções em 14.04.1964, pelo coronel Artur Duarte Candal da Fonseca (Comandante da Guarnição Federal de João Pessoa), mediante intervenção na referida instituição. Segundo Porto (1989:2), "o clima da universidade, com a prisão de estudantes, demissão de professores, etc, tornou-se pesado, sombrio. Os "cristãos novos", isto é, os revolucionários adesistas, multiplicaram-se em zelo e diligências para "mostrar serviço" às autoridades militares". Em princípio dos anos setenta, foi a vez da Universidade Federal do Rio Grande do Norte ter o seu reitor militar com a nomeação de Genário Alves da Fonseca, um oficial da Aeronáutica que, durante quatro anos, dirigiu a UFRN com "mão de ferro".

Outras intervenções militares ocorreram, como a da Universidade Federal de Minas Gerais, quando o General Carlos Luis Guedes, Comandante da 4ª Região Militar, interveio na Faculdade de Filosofia e a 9 de julho de 1964 depôs o reitor Aluísio Pimenta e nomeou interventor da UFMG o Coronel Expedito Orsi Pimenta, professor do Colégio Militar de Belo Horizonte. A pronta reação da comunidade universitária, de setores do governo estadual e de uma parte da imprensa fez com que a intervenção fosse suspensa e a 13 de julho de 1964 o professor Aluísio Pimenta reassumisse a reitoria. (Cf. Cunha, 1988).

Particularmente grave foi o que aconteceu na USP, principal instituição universitária do país. A Faculdade de Filo-

sofia, Ciências e Letras foi invadida duas vezes. A primeira em 1964, quando forças policiais depredaram as instalações e destruiram máquinas e equipamentos acarretando um prejuízo de cerca de 10 milhões de cruzeiros (valores da época). Conforme Paulo Duarte, "as portas eram abertas aos pontapés, embora ninguém se recusasse a abri-las, os objetos eram atirados ao chão e destruídos, embora tais objetos nunca tivessem conspirado ou atentado contra a ordem, em nome da qual agia a polícia. Mais ainda, para coroar a diligência, a polícia invadiu uma sala onde ministrava a sua aula um professor estrangeiro (...); esse professor foi revistado e expulso da sala e numerosos alunos levados para o "Departamento de Ordem Política e Social -DOPS" (In: ADUSP, 1979: 13). A segunda invasão ocorreu em 3 de outubro de 1968 por grupos paramilitares de direita, fortemente armados e protegidos por forças policiais. A violência da repressão foi tamanha que resultou na morte de um estudante e na completa depredação do prédio da Faculdade na Rua Maria Antonia.

Torna-se significativo assinalar que, na USP, a partir de 1964 tem início um processo de "caça às bruxas", comandada pelo próprio reitor Gama e Silva. Tratava-se não somente de "afastar e punir portadores de idéias consideradas marxistas ou subversivas" (ADUSP, 1979: 17), mas também de liquidar possíveis adversários políticos do reitor e do seu grupo. Dessa forma Gama e Silva nomeou uma comissão especial para investigar as atividades "subversivas" na USP, formada pelos professores: Moacyr Amaral dos Santos, Jerônimo Geraldo de Campos Freire e Theodoreto I.

de Arruda Souto. Tal comissão foi mantida em segredo, pois o Conselho Universitário, acerca dela, não foi informado. Os resultados do inquérito eram enviados diretamente aos órgãos de segurança. Além disso, os acusados não foram ouvidos, os inquiridores tomaram por base a denúncia anônima e o depoimento de testemunhas coniventes com o processo espúrio. Mesmo assim a comissão concluía "serem realmente impressionantes as infiltrações de idéias marxistas nos vários setores universitários, cumprindo que sejam afastados daí os seus doutrinadores e os agentes dos processos subversivos" (In: ADUSP, 1979:16). Finalizava, sugerindo a suspensão dos direitos políticos, conforme o AI-1, de 52 pessoas, das quais 44 professores.

Entre os acusados contam os nomes de alguns dos intelectuais mais importantes do país, em diferentes campos do saber, como: Mário Schemberg, Fernando Henrique Cardoso, João Cruz Costa, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Villanova Artigas, Samuel B. Pessoa, Isaías Raw, Pedro Henrique Saldanha, Paul I. Singer. Na verdade, o inquérito não provocou sanção imediata dos órgãos federais, porém, levaram a instauração de IPMs em diversas unidades da USP, onde, antes mesmo de seu término, seis professores da Faculdade de Medicina foram demitidos pelo Governador Ademar de Barros. O grosso das punições viria , no entanto na esteira do AI-5, em abril de 1969.

Instala-se um clima de terror na USP, com a disseminação da prática da delação ideológica, ocorrendo uma onda de

"transformismo" com a multiplicação de "revolucionários adesistas", que pretendiam não somente "mostrar serviço" às autoridades militares, mas também consolidar posições pessoais, no âmbito da Universidade, ainda que a custo da eliminação de possíveis concorrentes que se situavam no plano político e mesmo no plano acadêmico como, por exemplo, na disputa de cátedras. Nessa perspectiva, os concursos e as disputas acadêmicas se transformaram numa "guerra", com uma parte dos concorrentes -"os revolucionários adesistas"- encarando os seus pares como inimigos, como agentes da subversão, e que, portanto, deveriam ser previamente retirados de cena pelos órgãos de segurança.Em decorrência, a censura penetra na Universidade de São Paulo. A propósito, afirma Paulo Duarte: "Explica-se, portanto, o clima de pânico nos arraiais da cultura. Alguns professores já chegaram a modificar os seus programas anteriormente organizados em bases exclusivamente científicas e pedagógicas, para que os dedos duros não venham interpretar como subversão aquilo que é apenas esclarecimento universitário" (In: ANUSP, 1979: 21, grifos no original).

Contudo, o que é mais surpreendente na USP, é que não se trata de mero deslocamento de personalidades individuais, porém -ao contrário da UnB e da UFMG- da adesão de inteiros grupos intelectuais ao Regime Militar e ao obscurantismo implantado na vida universitária. Isto ocorria no mais importante centro universitário do país, na sua mais qualificada Universidade. Assim, imediatamente após o golpe, "a Congregação da Faculdade de Medicina (...) reuniu-se em sessão extraordinária para apresentar

um voto de confiança ao exército. Professores que nunca compareceram às sessões estavam lá nesse dia". Declara Isaías Raw que tal voto de confiança foi aprovado com a restrição de apenas duas pessoas. (ADUSP, 1979: 22). Em 1965, foi a vez do Conselho Universitário acolher uma moção (unânime) da Faculdade de Direito, apresentada por Alfred Buzaid, futuro Ministro da Justiça no governo Médici. Diante das constantes denúncias feitas pelo professor Paulo Duarte, contra as arbitrariedades cometidas na USP, foi apresentada a dita moção, propondo que "o Colendo Conselho Universitário desagrave: a) A Comissão encarregada de proceder ao inquérito, manifestando-lhe reconhecimento e elogio pelo modo como se comportou, por ter sempre inspirado seus atos no mais elevado espírito de justiça e no legítimo anseio de bem servir à pátria; b) E, igualmente, os Magníficos Reitores (entre os quais Gama e Silva) que tantos serviços prestaram à cultura brasileira na direção da vida universitária...". Propunha ainda a instauração de inquérito contra o professor Paulo Duarte. Tal moção foi aprovada por <u>todos</u> os catedráticos, votando contra apenas dois professores, representantes dos ex-alunos e dos auxiliares de ensino. (ADUSP, 1979: 31-2). Como vemos tratava-se de colaborar, de forma subserviente, com o Regime.

A maioria dos acusados pelos IPMs são, no entanto, absolvidos pela justiça; o Regime atravessa um breve período de relativa liberalização entre 1967 fins de 1968, com a "política de alívio" adotada por Costa e Silva, quando é decretado o AI-5. Na época era Ministro da Justiça, mais uma vez, Gama e Silva,

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

reitor da USP. Assim sendo, em abril de 1969 vem à tona mais um ciclo repressivo, aposentando compulsoriamente vários professores da USP e de outras universidades, quase todos portadores de grande projeção intelectual no país e no exterior. Entre outros, podemos citar: Bolivar Lamounier, Florestan Fernandes, Villanova Artigas, José Leite Lopes, Manuel Maurício de Albuquerque, Maria Yeda Linhares, Miriam Limoeiro Cardoso, Bento Prado Jr., Caio Prado Jr. Elsa Berquo , Emília Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, Isaias Raw, Jean Claude Bernardet, José Arthur Gianotti, Luiz Hildebrando Pereira da Silva, Mário Schemberg, Octavio Ianni, Paulo A.M. Duarte, Paul I. Singer. Vale a pena lembrar outros intelectuais de grande relevância, que foram igualmente punidos pelo "Governo Revolucionário", como: Josué de Castro, Paulo Freire e Celso Furtado. Inúmero de punidos, incluindo os atingidos pelo Decreto-lei 447, monta a 263 professores e estudantes, segundo a Revista Isto é Senhor (24.10.1990:11).

O que observamos, na lista dos punidos, é a inclusão de pessoas constantes de acusações anteriores e absolvidas na instância judicial e que agora, pela força incontestável do AI-5, eram postas fora, de uma vez por todas, da vida universitária brasileira. Isto provoca a chamada "evasão de cérebros" para universidades e centros de investigação localizados no Exterior. Ao AI-5 segue-se o Decreto-lei 477/69 que reprimia duramente qualquer possibilidade de crítica política, no âmbito do sistema educacional, e o Ato Complementar Nº 75 de 21.10.1969, assinado pela Junta Militar, que decretava o fim da carreira científica dos

pesquisadores atingidos pelos Atos Institucionais, ao impedi-los de, não somente, trabalhar nas universidades mas também de realizar pesquisas em instituições direta ou indiretamente subvencionadas pelo Estado, violando, desse modo, um dos princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos do Homem, qual seja, o direito e a liberdade ao trabalho. Por outro lado, alguns desses professores e cientistas que não migraram do país, acabaram por fundar centros de estudos fora da universidade, cujo exemplo mais significativo, entre nós, é o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) que, com base em financiamentos externos, vai contribuir decisivamente, nesse período, para o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil, desempenhando um papel que, em tese, deveria ser exercido pela instituição universitária.

Na verdade, o país conhece uma escalada militar sem precedentes no aparelho do Estado. A propósito, Dreifuss & Dulci (1983) citam dados que possibilitam constatar que, enquanto no início nos anos 60 cerca de 1000 oficiais ocupavam cargos civis e 7.000 estavam na iniciativa privada; nos anos 80, o número de oficiais que ocupava cargos na administração pública direta e indireta se situava em torno de 15.000. Tal militarização atinge a área da educação em diversos níveis, desde a ocupação de universidades e escolas, a nomeação de reitores militares, até a organização de seminários (como, por exemplo, o Seminário de Educação e Segurança Nacional, promovido conjuntamente em 1966 pela Escola de Comando e Estado Maior do Exército e a atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e a participação em comissões e

grupos de trabalho encarregados de analisar e propor sugestões para a reforma do sistema educacional brasileiro, como a comissão coordenada pelo general Meira Mattos. Além disso, os militares se enquistam no próprio aparelho burocrático do MEC, exercendo a chefia de diversos setores, inclusive departamentos diretamente vinculados ao ensino - como é o caso do Departamento do Ensino Médio, do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEN) etc.- foram entregues a coronéis do Exército. Coronéis assumiram a Secretaria Geral do MEC e, durante os cinco "governos revolucionários", três tiveram ministros da Educação e Cultura saídos do Exército: Cel. Jarbas Passarinho, (Governo Médici); Gal. Ney Braga (Governo Geisel); Gal. Rubem Ludwig (Governo Figueiredo).

Em contrapartida, foi notável a "colaboração" de intelectuais oriundos da universidade com o Regime Militar. Assim, por exemplo, a USP forneceu os Ministros da Justiça no período áureo do autoritarismo (1968-1974, compreendendo parte do Governo Costa e Silva, a Junta Militar e o Governo Médici), nas pessoas dos seus ex-reitores Gama e Silva e Alfredo Buzaid - os dois primeiros interventores da Universidade de Brasília (Zeferino Vaz e Laerte R. Carvalho e o "czar" da economia, professor Antonio Delfin Netto. Gama e Silva assumiu o Ministério da Justiça imediatamente após o golpe , durante o Governo Costa e Silva e no período da Junta Militar. Fazem parte da sua lavra: O Ato Institucional Nº 5, o Decreto-Lei Nº 477/69 e o Ato Complementar Nº 75/69. Alfredo Buzaid foi Ministro da Justiça durante a gestão do

Gal Garrastazu Médici, o mais repressivo dos governos militares. Delfin Netto foi Ministro da Fazenda (Governo Médici), Embaixador na França (Governo Geisel) e Ministro da Agricultura e do Planejamento (Governo Figueiredo). A USP forneceu, ainda, toda uma plêiade de tecnocratas de segundo e terceiro escalões.

Outras grandes universidades e escolas forneceram quadros dirigentes ao Regime. A Universidade Federal do Paraná (UFPr) legou um dos mais autoritários ministros que assumiram a parte da educação, na pessoa de seu ex-reitor Flavio Suplicy de Lacerda (Governo Castello Branco). A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se fez presente através de dois Ministros da Educação: Raymundo Muniz de Aragão (Governo Castello Branco) e Eduardo Portella (Governo Figueiredo). A Fundação Getúlio Vargas, por suas vez, através das suas escolas - notadamente as de Economia e Administração - também se constituiu num celeiro de quadros para o Regime, com destaque para Mario Henrique Simonsen, Ministro da Fazenda (Governo Geisel) e do Planejamento (Governo Figueiredo) e para Carlos Geraldo Langoni, Presidente do Banco Central na gestão de Geisel. Uma universidade privada, a MacKenzie de São Paulo, teve, igualmente, um dos seus membros alçado a condição de Ministro da Educação e Cultura: professora Esther de Figueiredo Ferraz (Governo Figueiredo).

É evidente que as universidades menores forneceram quadros ao Regime, que participaram ao nível dos escalões intermediários da administração, das comissões e grupos de trabalho,

de colegiados como o Conselho Federal de Educação, etc. Trata-se de uma colaboração mas também de uma concessão do Poder Militar. A propósito, Dreifuss & Dulci (1983:97) apontam uma distinção fundamental: "antes de 1964 os militares ocupavam posições civis em parte por concessão dos políticos (ou em virtude de um acordo entre eles). Após 1967, a situação se inverte: civis ocupam posições por concessão militar, com a natural exceção dos postos diretamente relacionados com a política econômica, embora mesmo estes fossem sujeitos à vigilância do sistema militar de informações"

A essa altura cabe-nos salientar que o Regime encontrou, igualmente, grande resistência no âmbito universitário, levada a cabo, sobretudo, pelos estudantes. Como sabemos, o movimento estudantil foi severamente reprimido. Em 1964, um dia apenas após o golpe, a sede da UNE no Rio de Janeiro foi invadida e incendiada por forças direitistas. Em novembro do mesmo ano, a chamada Lei Suplicy -trata-se de uma referência a Flavio Suplicy de Lacerda, Ministro de Educação e Cultura- coloca a UNE e as Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs) na ilegalidade e cria novos órgãos de representação estudantil atrelados às autoridades governamentais. Com isto, o Governo visava descaracterizar ou mesmo aniquilar a tradicional capacidade de luta do movimento estudantil organizado, tentando coibir o potencial crítico e contestatário dos estudantes. Em fevereiro de 1968, o Governo assinou o Decreto-Lei 228, revogando a Lei Suplicy e restringindo ainda mais a representação estudantil, uma vez que proibia a existência de

entidades em nível estadual e nacional.

Os estudantes reagem, sobretudo a partir de 1966, contra o autoritarismo e a política educacional dos militares. Em 1966 foi travada uma luta contra a Lei Suplicy que desaguou na "setembrada", um movimento de repercussão nacional contra a repressão. Em 1967, começam as mobilizações contra os acordos MEC-USAID e outros aspectos da política educacional, como a privatização do ensino, com os estudantes exigindo mais vagas e mais verbas para a educação. Finalmente em 1968, são realizadas grandes mobilizações nas principais cidades do país, com destaque para a passeata dos 100 mil em junho de 1968 no Rio de Janeiro, contra o Regime Militar. Os estudantes, em geral, protestavam contra a ditadura e contra o imperialismo norte-americano. No campo específico da educação colocavam na ordem do dia a expansão do ensino superior e a reforma universitária. Daí as constantes passeatas dos chamados excedentes, que haviam sido aprovados no vestibular mas que não tinham acesso à universidade por falta de vagas.

Qual a origem dessas mobilizações? Wladimir Palmeira, um dos principais líderes estudantis da época, assim se pronuncia: "A classe média apoiou o golpe, mas desde 1965 tem suas convicções abaladas por duas coisas: primeiro, a decadência econômica em função da crise. A classe média tem grande dificuldade, sobretudo seus setores autônomos e liberais, de enfrentar um aumento da inflação. E tem dificuldades maiores ainda em rea-

gir. Se você vai ler as páginas dos jornais em 1964-1965 era liquidação só, não havia como vender os produtos, a capacidade de compra da população era muito baixa. Em segundo lugar, as eleições não eram para valer. (...). Ora, a transformação de eleições diretas em indiretas, a extinção dos partidos, a lei de inelegibilidades, indicavam um sentido, os canais se fechavam e a classe média estava descontente. Além disso, a universidade estava muito ruim: havia a questão das vagas, colocadas pelos excedentes, o problema da democracia interna, as condições de trabalho e de formação profissional, tudo isto num nível muito aguçado. A deterioração do ensino era um fato, o governo dando cada vez menos verba. Por outro lado, pela primeira vez, talvez, em função da mobilização dos meios de comunicação você tinha uma coisa nova, um movimento num Estado agitava o outro. Funcionava em cadeia" (In:Palmeira, 1988:99-100). Isto possibilitava que lideranças como Wladimir Palmeira, Luiz Travassos, José Dirceu e outros fossem nacionalmente conhecidos:

A UNE, apesar de toda a repressão, atua na ilegalidade e consegue realizar, até 1968, os seus congressos na clandestinidade. Na verdade, 1968 foi um ano particularmente agitado desde o início . Em 09 de janeiro realiza-se a primeira passeata do ano: a dos estudantes do Restaurante Calabouço. Em fevereiro tem início as manifestações dos excedentes do vestibular que realizam, a partir daí, passeatas em quase todas as principais cidades do país. Em março a polícia invade o Restaurante "Calabouço" e mata o estudante Edson Luiz. No dia seguinte (28.03.1968), 60

mil pessoas comparecem ao sepultamento na primeira grande manifestação do ano. Sucedem-se mobilizações no país inteiro. Não existe, praticamente, nenhuma semana sem que ocorra uma passeata, uma mobilização, um acontecimento de grande repercussão.

Assim, em abril, os metalúrgicos de Contagem-MG, entram em greve. Os protestos estudantis contra o aniversário do golpe rastreiam o país de Norte a Sul. Em 1º de maio, o Governador de São Paulo, Abreu Sodré, é apedrejado no ato público realizado na Praça da Sé. Em 20 de junho, a polícia cerca a reitoria da UFRJ e prende 400 estudantes no estádio do Botafogo. No dia seguinte, uma passeata de protesto conta com acentuada participação popular. Ocorrem conflitos entre os participantes e a polícia, resultando em cerca de 1000 presos, 57 feridos e 3 mortos. No dia 26 de julho realiza-se a passeata dos 100 mil no Rio de Janeiro. No dia 04 de julho, outra passeata no Rio: a de 50 mil. O movimento sofre um refluxo no 2º semestre, mesmo assim ocorrem greves em várias universidades do país. Em agosto ocorre a prisão do lider estudantil Wladimir Palmeira. Em setembro, dia 29, a UnB é invadida pela terceira vez, com muitos feridos graves, espancamento de parlamentares e a prisão do estudante Honestino Guimarães, que seria assassinado pela polícia em 1973. Elementos do Comando de Caça aos Comunistas (CCC), com apoio da polícia, invadem a Faculdade de Filosofia da USP e assassinam o estudante José Guimarães em 03.10.1968. Ainda no mês de outubro, a polícia estoura o XXX Congresso da UNE em Ibiúna - SP e prende cerca de 800 estudanmtes. As manifestações de protesto voltam a ocorrer nas

principais cidades: Rio, São Paulo, Salvador, Recife, Belo Horizonte, Brasília, Fortaleza, Belém, Curitiba, Natal, Aracajú, etc.

Uma parte dos professores e de outros intelectuais se incorporam às manifestações dos estudantes. A propósito, torna-se importante assinalar que, apesar da repressão e da censura, o país vive um período de efervescência cultural, notadamente na área da música popular e do teatro. A partir de 1965 tem início os festivais de música e, com eles o surgimento de compositores como Chico Buarque de Holanda, Geraldo Wandré (cuja música "Prá não dizer que não falei de flores" encarna o sentimento anti-ditadura dos estudantes de todo o país) Milton Nascimento, Gilberto Gil, Caetano Veloso, etc. Como contraponto surge também Roberto Carlos -o "rei da jovem guarda"- fazendo uma música mais comercial e desvinculada de preocupações políticas. No teatro, Millor Fernandes, José Celso Martinez, Oduvaldo Viana Fillho (Vianinha), Chico Buarque e outros foram responsáveis por espetáculos como o "Show Opinião", "Liberdade-Liberdade" e "Roda-Viva" de forte cunho político. Contudo, o terrorismo de direita não dá sossego a esses grupos de teatro. Assim, elementos do CCC atacam o Teatro Ruth Escobar em São Paulo (16.07.1968), espancam os atores da peça "Roda-Viva" e destroem os seus cenários. Em 22 do mesmo mês, novo atentado é feito contra o referido Teatro e, em agosto, é a vez do Teatro Opinião, no Rio de Janeiro, sofrer um atentado à bomba, fato que se repetiria em dezembro. Em 04 de outubro, grupos para-militares sequestram atores que encenavam o espetáculo "Roda-Viva", em Porto Alegre. Tudo isto dá conta do clima de ter-

rorismo cultural implantado no país. Em 1968, sofreriam ainda atentado a bomba, o jornal "Correio da Manhã", a Editora "Tempo Brasileiro" e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), todos localizados no Rio de Janeiro.

Internacionalmente, 1968 é também um ano de intensos protestos contra a ordem estabelecida, a ressaltar o "maio francês", a "primavera de Praga" e as mobilizações em todo o mundo -notadamente nos Estados Unidos- contra a "guerra do Vietnã".

No Brasil, surge a resistência armada ao Regime levada a cabo por organizações políticas em cujos quadros era expressiva a participação de estudantes e intelectuais. O foquismo, as influências teóricas de Guevara e de Regis Debray vão fazer a cabeça e inspirar a ação dessa esquerda. Dezembro de 1968, noite do dia 13, o Governo Militar decreta o AI-5, instituindo verdadeiramente a ditadura "sem restrições", o terror do Estado. Em fevereiro de 1969, o Decreto-lei 477 estende a aplicação do AI-5 para o âmbito das universidades e escolas, banindo com isso o protesto estudantil. Por outro lado, tem início, a partir daí, uma conjuntura favorável ao Regime Militar, pois o ciclo de expansão econômica, denominado "milagre brasileiro", ainda que perverso para a maioria da população, serviu de base para a sua legitimação -embora "passiva", atomizada- e de sustentáculo para a pesada repressão que fez desencadear sobre a oposição seja ela armada ou não. A reforma educacional, contudo, estava na ordem do dia.

3.2 Reforma Universitária: "Restauração" e "Renovação"

A partir de 1964, acordos foram feitos entre o MEC e a USAID -uma agência do governo americano- abrangendo todos os níveis de ensino. Outros assessores norte-americanos, a serviço do MEC, como Rudolph Atcon, se envolveram também na definição da reforma universitária. Desse modo, a tônica do chamado Relatório ATCON (1966) recaía sobre a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade; e, além disso, enfatizava a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, enfatizando, assim, a questão da privatização do ensino.

Contudo, não é sensato pensar -conforme a regra corrente no movimento estudantil da época e presente em textos de muitos analistas da política educacional brasileira- que a reforma universitária de 1968 tenha se traduzido numa incorporação pura e simples das recomendações de Atcon e uma imposição da USAID através dos seus grupos de assessores que trabalharam junto ao MEC. Nesse sentido, é preciso relativizar a influência de tais assessores, tendo em vista o movimento interno em favor da modernização da universidade existente desde fins da década de 40. Nas palavras de Luiz Antonio Cunha (1988:22), "a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos <u>não foi imposta</u> pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de

tudo, foi buscada, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias" (grifos no original). Diria mais, que a modernização do ensino superior foi posta em prática por ramificações do aparelho do Estado - entre as quais instituições militares - e reivindicada por setores da sociedade civil, como a UNE. É evidente que isto acabaria por influenciar a reforma de 1968. Tanto é assim que o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) não "reivindica para si a originalidade das relações propostas. Ao contrário, foi sua preocupação constante recorrer ao vasto ideário já elaborado em torno do tema e objetivá-lo em instrumentos eficazes de ação" (relatório GTRU, 1968: 62).

Entre as várias iniciativas de modernizar o ensino superior, Cunha (1983) cita, em primeiro lugar, uma instituição militar, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) em funcionamento desde 1947 e, a seguir, ainda no âmbito das preocupações militares, a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) em 1950, cujo primeiro presidente foi o almirante Alvaro da Mota e Silva.O CNPq enviou centenas de professores bolsistas para universidades estrangeiras, auxiliou e fundou institutos de pesquisas especializadas. Podemos ainda mencionar: o papel desempenhado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir de 1951; a criação do Centro Brasileiro de

Pesquisas Físicas em 1949; O relatório sobre o ensino de engenharia produzido pela Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (CONSUPI), criada pelo MEC em 1958, sob a presidência de Oliveira Junior; a experiência da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, a partir de 1952, pertencente à USP; o caráter inovador da Universidade de Brasília, fundada em 1961; as tentativas de reformar o ensino universitário levadas a cabo pela Universidade Federal do Ceará (a partir de 1958), do Rio de Janeiro, então Universidade do Brasil (1963) e de Minas Gerais (1964-1967). Todas estas iniciativas apontavam, de algum modo, na direção dos seguintes pontos: a necessidade da extinção do sistema de cátedras; a introdução da organização departamental; a divisão do currículo escolar em dois ciclos, um básico e outro profissionalizante; integração das atividades de ensino e pesquisa e a ênfase na pós-graduação.

A título de ilustração citaremos apenas as experiências do ITA e da UnB que constituem os exemplos mais significativos. Conforme Cunha (1983: 154-5), "as inovações acadêmicas que deram forma ao ITA foram as seguintes: (I) os professores não ocupavam cátedras vitalícias (...), mas eram escolhidos pela congregação através do exame dos seus currículos e contratados pela legislação trabalhista, a qual possibilitava seu desligamento se eles não correspondessem às expectativas quanto à capacidade e eficiência; (II) a carreira do magistério se estruturava de modo que o primeiro degrau, o de auxiliar de ensino, fosse em geral ocupado por estudantes de pós-graduação e os demais, professores

assistentes , associados e plenos , fossem sendo galgados pelo merecimento comprovado (...); (III) a organização era departamental (...), substituindo, assim a cátedra como unidade básica do ensino superior; (IV) os professores e estudantes residiam no campo e dedicavam-se exclusivamente ao ensino e à pesquisa; (V) os professores estavam à disposição dos estudantes fora do tempo das aulas (...); (VI) o currículo era flexível(..); (VII) as cinco séries do curso estavam divididas em uma parte fundamental de dois anos (...) e uma parte profissional, de três anos (...); (VIII) promoção do autogoverno e da autodisciplina, tornando a cola um expediente raro; (IX) estímulo à investigação e à pesquisa, principalmente nos cursos de pós-graduação, visando formar novos docentes e pesquisadores". Como vemos, a reforma do ensino superior, desencadeada nos anos 60, encontrou no ITA um protótipo avançado, em funcionamento desde 1947.

A UnB criada em fins de 1961 apresentava, segundo Heron de Alencar (1975:279, ss), as seguintes características: uma estrutura baseada num sistema duplo e integrado de Institutos Centrais, de Faculdades e de Unidades Complementares. Nos Institutos Centrais, seriam desenvolvidos os cursos de introdução, a preparação intelectual e científica básica antecedendo aos cursos profissionais; Cursos de Graduação em Ciências, Letras e Artes; programas de mestrado e doutorado. As Faculdades, por sua vez, receberiam os alunos com a formação básica adquirida nos Institutos Centrais e deveriam desempenhar a função de campo de aplicação científica, tecnológica e cultural, o ensino e o treinamento

profissional. Enquanto isto, as Unidades Complementares (Biblioteca Central, Editora da UnB, Museu, etc) poderiam também, ministrar cursos de formação profissional, de aperfeiçoamento, de especialização e de extensão cultural.

Compunham a estrutura diretiva da UnB: a) <u>órgãos normativos da atividade didática</u> dos quais faziam parte o Conselho Universitário e sua Mesa Executiva, as Congregações de Carreira, a Câmara dos Decanos, a Câmara dos Delegados Estudantis; b) <u>órgãos de coordenação</u> como a Câmara dos Diretores, as Comissões Diretivas, os Conselhos Departamentais; c) <u>órgãos de Direção e Supervisão da Universidade</u>: A Reitoria, os Coordenadores Gerais (Institutos, Faculdades e Unidades Complementares), Diretores e Chefes de Departamento, a Mesa Executiva. A autoridade suprema da UnB em matéria didática, técnico-científica, acadêmica e disciplinar era o seu Conselho Universitário.

Escreve Alencar que, "do ponto de vista docente, de trabalho de investigação e assessoramento da Universidade, a unidade básica do sistema são os departamentos ...". É interessante notar que aspectos comumente atribuídos à USAID, por muitos críticos da política educacional pós-1964, já se faziam presentes na experiência da UnB, considerada avançada e progressista. Este é o caso do combate ao desperdício e à defesa da racionalização e do aumento de produtividade acadêmica, em nome dos quais justificava-se a adoção dos departamentos como unidades básicas. Observe-se o que afirma Alencar, um dos reponsáveis pela implantação

da Universidade de Brasília: "Integrados administrativamente numa das Unidades Universitárias, e projetadas em obediência ao princípio de não duplicação de órgãos, de pessoal e de equipamentos materiais no mesmo campo de ensino e investigação, os Departamentos prestam serviços docentes e de investigação para toda a universidade e desenvolvem suas atividades junto aos estudantes de qualquer carreira, cujo curriculum exija ou recomende cursos de graduação ou de pós-graduação em suas especialidades respectivas. Desse modo, constituem a unidade operativa básica da estrutura universitária, representando este um dos maiores progressos já realizados no ensino superior brasileiro, que ainda tem a figura do catedrático como a autoridade única e toda poderosa" (grifos nosssos).

Foram ainda introduzidos na UnB: uma espécie de vestibular classificatório; a inscrição de "estudantes especiais", em seus cursos, sem a exigência de escolaridade formal; adoções do sistema de crédito; período letivo semestral. Assim, escreve Alencar: "em vez do ano escolar como é característico das demais Universidades Brasileiras, o período letivo da Universidade de Brasília é o semestre...". A idéia de economia de tempo, portanto, vem à tona, "de acordo com as atuais exigências da sociedade brasileira". Isto significava a possibilidade de intensificar e condensar os estudos. Significava outrossim, "para o estudante da Universidade de Brasília a possibilidade de fazer num ano o que em outra universidade levaria dois. Ou de fazê-lo melhor no mesmo espaço de tempo".

No tocante à carreira docente observava-se a existência dos seguintes postos: Professor Assistente, Professor Associado e Professor Titular, cujos regimes de trabalho compreendiam dedicação total, meia jornada e dedicação parcial. Notava-se também uma preocupação com a capacitação do corpo docente ao nível de pós-graduação. Assim, os professores assistentes eram admitidos mediante proposta do respectivo Departamento, com base no curriculum vitae do candidato, ao qual era exigido qualificação intelectual equivalente ao grau de mestre. Uma vez admitido, era estabelecido um prazo de três anos, improrrogáveis, para que ele obtivesse o grau de Doutor, sem o qual o seu contrato seria cessado. Procedimento semelhante era exigido na admissão de professores associados, com a diferença de que era requerido um nível intelectual equivalente ao doutorado. Na falta de titulação formal era concedido um prazo, sem prorrogações, de dois anos para a obtenção do grau de Doutor. Os professores titulares, por sua vez, eram admitidos mediante concursos de títulos e provas, entre os professores associados, cinco anos após a obtenção do grau de Doutor. Enfim, conforme Alencar, num texto de 1964, "a Universidade de Brasília está produzindo um efeito irreversível de demonstração sobre todos os setores de ensino universitário brasileiros".

Do ângulo da sociedade civil, a UNE sempre se bateu em favor de uma reforma universitária. Esta luta se intensificou em princípios dos anos 60, quando a reforma universitária

foi incluída entre as reformas de base reivindicadas pelos setores progressistas da sociedade brasileira, num momento de crise aguda do Estado populista. Nesse contexto, a UNE realizou dois Seminários Nacionais de Reforma Universitária: o primeiro em maio de 1961 em Salvador; e o segundo, em Curitiba, em março de 1962, com base nos quais foram elaboradas as Cartas da Bahia e do Paraná.

Na Carta da Bahia foram traçadas diretrizes para que a universidade cumprisse melhor o papel de formação de profissionais de nível superior. Segundo Cunha (1983:225), "quase todas elas coincidiam com as demandas de modernização do ensino superior de setores do Estado: quebra das barreiras entre as faculdades; criação de institutos; organização do regime departamental e do trabalho docente e discente em tempo integral, extinção da cátedra vitalícia; estruturação da carreira do magistério a partir de cursos de pós-graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; remuneração justa para os professores e assistência ao estudante (...); incentivo à pesquisa científica, à pesquisa artística e à meditação filosófica.".

Contudo, para os estudantes, "o primeiro passo da reforma seria, (...), a conquista da autonomia da universidade diante do governo, transformando-a em autarquia ou fundação, de modo que pudesse ter liberdade de elaborar os orçamentos recebendo recursos sem destinação específica; eleger internamente as direções, só entrando o governo para a nomeação; capacidade de al-

terar os estatutos, dentro de princípios gerais fixados pelo governo; liberdade para criar ou suprimir matérias (...); liberdade para modificar currículos e programas, podendo experimentar novos métodos de ensino, modificar sistemas de ingresso e aprovação" (Cunha, 1983: 225-6).

Ainda de acordo com Cunha (1983) para a UNE, "todo o sistema educacional, além de restrito, seria altamente seletivo, desvinculado da realidade social". Assim, o ensino primário não atendia a toda a população e se resumia a uma função propedêutica. "O ensino médio não estaria organizado de acordo com as necessidades do desenvolvimento, sendo reduzidos os cursos técnicos e predominantes as escolas particulares (...). O ensino superior era visto como um entrave ao desenvolvimento do país, pois não estava formando os profissionais exigidos, nem as universidades estariam assumindo a liderança que lhes cabia" (p.220). O que fica patente é que a UNE coloca, sutilmente, algumas questões sobre educação e mercado de trabalho que seriam retomadas, com ênfase e num contexto inteiramente diferente, pelas reformas educacionais do Regime militar. Desse modo, no contexto do "desenvolvimentismo", a UNE chega a propor que o MEC conceda bolsas de estudos - seja em instituições nacionais ou estrangeiras - prioritariamente aos cursos ligados ao "desenvolvimento".

A Carta do Paraná retoma pontos já indicados anteriormente como fundamentais à modernização da universidade: "departamentos ao invés de cátedras; institutos; cidades universitá-

rias; colégios universitários; matrícula por matéria em substituição ao regime seriado, etc. Vários e longos trechos da Carta do Paraná foram dedicados à exposição das excelências da universidade modernizada, segundo os padrões que já se anunciavam, não faltando, até mesmo, a indicação dos órgãos anexos ou complementares (biblioteca, museu, etc), calcados no plano da Universidade de Brasília" (Cunha, 1983: 241).

Na verdade, a reforma universitária de 1968 assimilou, em grande parte, a experiência acumulada no âmbito de instituições do próprio Estado, bem como as demandas estudantis. Contudo, a assimilação não significa continuidade do projeto anterior, porém, ao contrário, representou, como vimos, a sua liquidação. A reforma incorporou a estrutura e tentou inviabilizar, a todo o custo, um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico. Afinal, não se trata de um contexto de "democracia populista", mas da implantação de um Estado de Segurança Nacional de cunho ditatorial.

A nosso ver, portanto, a reforma universitária do Regime Militar representa, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores, acrescida das recomendações privatistas de Atcon, dos assessores da USAID e de outras comissões - como a comissão Meira Mattos - criadas para analisar e propor modificações do ensino superior brasileiro. Conceptualmente ela tomou por base a "teoria do capital humano" - que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho,

educação e produção - e a Ideologia da Segurança Nacional. Tratava-se de reformar para desmobilizar os estudantes.

Entre as várias iniciativas do Estado pós-1964, no âmbito do ensino superior, podemos apontar: a) O relatório encomendado pelo MEC ao professor norte-americano Rudolph Atcon, concluído em 1966. A principal contribuição de Atcon diz respeito ao aspecto privatizante da política universitária do Regime. Em seu relatório ele afirma explicitamente: "Um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, no meu entender, tem que implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não de serviço público. Porque é um fato inegável que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública" (Atcon, 1966:82) b) Na esteira dos Acordos MEC-USAID foi constituído um grupo de trabalho denominado Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES). Tal equipe também produziu um documento, concluído em 1968, que continha análises sobre a educação brasileira e proposições acerca da reforma universitária. O Relatório partia do pressuposto de que a educação era essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade, sugeria adoção de medidas já comentadas anteriormente, como: sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional, etc. Ao lado disso, concedia, também, grande ênfase à privatização do ensino. Esta seria uma forma de expandir as oportunidades educacionais, à medida que as escolas privadas complementassem a ação do Estado no campo educacional. Dessa maneira, constava do Relatório do EAPES a defesa da gratuidade do en-

sino público apenas no tocante ao primário, conforme explicitava a Constituição de 1967. Nos níveis secundário e superior, o ensino público deveria ser gratuito apenas para aqueles que provassem falta de recursos.

Com relação ao ensino superior privado, a EAPES assim se pronunciou: "deve ser estimulada a criação de universidades particulares, prestando-lhes o governo auxílios, a fim de assegurar nelas vagas para os alunos pobres. Mas somente em casos extremos, deverá o governo encampá-las assumindo os seus encargos financeiros. Os recursos governamentais disponíveis devem ser empregados sobretudo no alargamento das universidades oficiais existentes. Em vez de fundar novas escolas ou encampar as particulares, deve o governo aumentar a lotação de suas escolas superiores tradicionais. As escolas particulares devem lutar pela própria subsistência, mobilizando recursos de fontes não governamentais, entre as quais as anuidades de seus alunos" (In: Martins, Carlos 1989: 28). Embora recomende que a escola privada deva lutar "pela própria sobrevivência", abre uma possibilidade desta receber auxílios do governo visando "assegurar nelas vagas para os alunos pobres". Isto, sem dúvida, acarretou desdobramentos posteriores, em favor da rede privada, como veremos adiante. Vale a pena lembrar que este é um contexto de grande demanda para o ensino superior, que se chocava com uma oferta inelástica de vagas. Como resultado, surgia a figura do "excedente", cujo contingente saltou de 28.728 em 1960 para 161.527 em 1969 (Cf. Martins, 1989: 21-2), dando margem ao descontentamento entre os cha-

mados setores médios da população.

c) Em meio ao protesto estudantil, antes dos resultados conclusivos e mesmo da constituição de certas comissões e grupos de trabalho, formados em função do ensino superior, o governo introduziu as primeiras definições da reforma universitária, expressas através dos Decretos-lei 53 de 18.11.1966 e 252 de 28.02.1967. Com base em experiências anteriores -a UnB, a reforma projetada para a Universidade do Brasil e o processo em andamento na UFMG- o Ministro Moniz Aragão generaliza para o âmbito das universidades federais, com vistas ao pleno aproveitamento das vagas e a racionalização das atividades acadêmicas, a adoção do ciclo básico e a organização de departamentos, agrupando disciplinas afins de determinada área de conhecimento.

Com isto fica mais evidente ainda a necessidade de relativizar o "peso" da USAID na definição da reforma universitária. Para autores como Cunha (1983, 1988) e Nicolato (1986), a influência da agência norte-americana na definição do conteúdo da reforma foi menor do que é supostamente atribuído. Isto não significa dizer, em absoluto, que não teria existido influência e mesmo absorção das propostas dos peritos da USAID. Relativizar, portanto, diz respeito apenas à necessidade de colocar nos devidos termos a ingerência norte-americana na política educacional brasileira.

Nessa perspectiva, é evidente que não se trata de negar ou mesmo minimizar a influência dos EUA na educação brasileira. Ela existe há muitos anos porém, começa a se acentuar a partir do término da Segunda Guerra Mundial, com a onda anti-comunista da qual o "Macartismo" e a Guerra Fria, são exemplos patentes. Tratava-se de exercer o controle político e ideológico, dentro e fora dos EUA, contra o "virus" do comunismo. Assim, apesar da tão decantada democracia americana, em 1949, por exemplo, a HUAC (House Committee On Un-American Activities), " exigiu que setenta colégios e universidades submetessem a sua aprovação a lista dos livros indicados aos seus alunos" (Augusto, 1989: G.1). É claro que num contexto de latino-americanização da Guerra Fria (vide a Revolução Cubana)- isto se expandiu para outros países, entre os quais o Brasil.

Desse modo, através do ponto IV, da "Aliança Para o Progresso", da USAID e outras agências e programas, os EUA procuraram exercer influência e, mesmo impor, os seus interesses no campo da educação. No período 1960-64, no Brasil, a "Aliança Para o Progresso" e a USAID destinaram recursos à educação primária e à alfabetização de adultos -sobretudo no Nordeste- tendo mesmo financiado as experiências iniciais de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte. Discordando dos rumos do Governo Goulart, a USAID suspende os seus financiamentos para retomá-los após o golpe de 1964. Ainda em 1964 uma comissão de peritos americanos, em educação, visita o país e elabora um Relatório sobre o ensino superior. Além de um diagnóstico da situação podemos ler, entre

outras coisas, que: "a Guerra Fria é uma batalha para o intelecto do homem (...)". Se nós pudermos ajudar essas universidades a exaltar a verdade, a encontrá-la e a ensiná-la, então nós teríamos a maior segurança de que o Brasil seria uma sociedade livre e um amigo leal dos Estados Unidos" (In: Tavares, 1980:24). Entre 1969 e 1977, a USAID enviou ao Brasil "a quantia de US$ 82.000.000, e um dos órgãos beneficiados foi o MEC..." (Ferreira, 1989: 62). Vários acordos foram assinados entre o MEC e a USAID, abrangendo todos os níveis de ensino; peritos norte-americanos se instalaram no MEC; milhares de brasileiros - notadamente técnicos de nível superior - foram treinados nos EUA. Assim entre 1963-1970, somente a USAID-Nordeste enviou cerca de 1200 bolsistas para os Estados Unidos, entre os quais 20% obtiveram graus de pós-graduação em universidades norte-americanas (Cf. Catálogo de Bolsistas da USAID-NE.). Além disso, impuseram o consumo de tecnologias avançadas - como o uso de satélites - no campo da educação, conforme ocorreu com o Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares), desenvolvido no Rio Grande do Norte, entre 1972-74, pelo INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) em colaboração com a Universidade de Stanford (EUA) e envolvendo interesses de multinacionais do ramo eletrônico e espacial (Cf.Marlúcia P. Oliveira, 1983). Além destas, várias outras iniciativas foram adotadas, como o auxílio ao ensino superior agrícola, ao ensino industrial, etc.

Contudo, isso não nos autoriza a identificar a política educacional pós 1964 e, no seu interior, a reforma univer-

sitária de 1968, como uma exclusiva - conforme deixam transparecer muitas análises - decorrência de determinações externas. Isso representa deixar de lado a dinâmica interna da sociedade brasileira. Portanto, a política educacional é, primeiramente, um resultado do desenvolvimento histórico da formação social brasileira: da forma como tem ocorrido, entre nós, a dominação de classe, com uma "elite" despótica e senhorial, que tem sempre gerido o Estado em seu proveito e com a conseqüente exclusão das classes subalternas do acesso a conquistas sociais básicas -como a educação escolar- inerentes ao próprio capitalismo.

d) Em 1966, começam a surgir as primeiras experiências de extensão universitária, no contexto pós-golpe, com a criação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bem como com a organização do chamado Projeto Rondon, como resultado do "Primeiro Seminário de Educação e Segurança Nacional", promovido, conjuntamente pela então Universidade do Estado da Guanabara e pela escola de Comando e Estado Maior do Exército, também no mencionado ano de 1966. A primeira expedição do Projeto Rondon ocorreria em julho de 1967, para o Norte do país. O projeto extensionista surgia sob o signo do assistencialismo aos "carentes", do controle político e ideológico dos estudantes e sob a égide da Ideologia da Segurança Nacional: desenvolvimento e segurança, eis o lema a seguir. Tratava-se, em síntese de uma busca de legitimação ante as populações "carentes" e os estudantes.

e) Em 1967, num momento de plena ascensão da "linha dura" militar, o Governo Costa e Silva constitui mais uma comissão com a finalidade de analisar a crise estudantil e sugerir mudanças no sistema de ensino, notadamente nas universidades. Tal comissão, composta de cinco membros, era presidida por Meira Mattos, um general de brigada pertencente ao corpo permanente da ESG e comandante das forças militares brasileiras que participaram, sob a hegemonia dos EUA, da invasão à República Dominicana em 1965. Tratava-se de uma comissão de "grosso calibre", na expressão de Sanfelice (1986), pois dela faziam parte ainda o coronel-aviador Waldir de Vasconcelos, secretário geral do Conselho de Segurança Nacional, o promotor de justiça Affonso Carlos Agapito da Veiga e dois professores: Jorge Boaventura de Souza e Hélio de Souza Gomes. Foi feito um contundente diagnóstico da educação no país, identificando as suas deficiências e precariedades ao mesmo tempo em que foram feitas sugestões para solucioná-los. é claro que o pensamento militar - expresso através da idéia da "construção da potência", da necessidade de combater a subversão para atingir tal meta e da concepção da educação como instrumento de desenvolvimento - pontifica. Este é um texto em que fica patente a preocupação com a hegemonia, com a imagem da "revolução" e com a realização da reforma universitária como condição imperativa de desmobilização dos estudantes. Trata-se, pois, de desmobilizar ou seja, de estancar o crescimento da oposição ao Regime. Para tanto, é preciso proporcionar algo concreto aos estudantes, aos professores, enfim, às parcelas das camadas médias. Nesse sentido, a

comissão critica a lentidão e a forma desordenada como vem sendo feita a reforma universitária e recomenda urgência para a sua realização.

Além de incorporar as idéias básicas necessárias à expansão e racionalização da universidade, como a adoção do ciclo básico - ciclo profissional, matrícula por semestre, alteração no regime de trabalho dos professores, inclusive com melhoria salarial, etc. o Relatório concede uma particular atenção aos ítens referentes à ordem e à disciplina. Esse Relatório enfatizou a necessidade de restaurar a autoridade, no âmbito escolar. Para isto, propunha uma mudança no processo de escolha dos dirigentes universitários, excluindo a participação dos seus próprios pares e centralizando o poder de decisão nas mãos do Presidente da República. Com isto seriam mantidos os princípios de fidelidade e de responsabilidade diretamente vinculados à autoridade máxima do país. Tratava-se de "quebrar" qualquer resquício de autonomia, tranformando os reitores e diretores de unidades universitárias em meros "delegados" da "revolução". No afã de conter a mobilização, a Comissão procedeu, igualmente, a uma análise do movimento estudantil, identificando correntes políticas de esquerda (Partido Comunista de linha soviética, Partido Comunista de linha chino-cubana, Ação Popular -AP), portanto, contrárias ao Regime; como também correntes ditas "democráticas" (Grupo Desafio) favoráveis ao Regime. O Relatório sugeria explicitamente que o Governo deveria fortalecer os grupos de estudantes favoráveis ao Regime para enfrentar os grupos de estudantes oposicionistas.

Finalmente, engrossando a corrente privatista, a Comissão proclama a necessidade de expandir o ensino e, ao mesmo tempo, de conter despesas. Ora, a um Estado diretamente envolvido na expansão da base material necessária à produção capitalista e esta é a sua prioridade, como vimos, torna-se lícito afirmar que existe falta de recursos para a educação. Conforme está explicitado no documento, "a falta de recursos [surge] porque se insiste, demagógicamente, em querer que o erário público, principalmente o federal, arque com todas as despesas [educacionais]". E prossegue: "Só por utopia ou má-fé se pode defender, num país de economia fraca como o Brasil, a gratuidade do ensino em todos os graus". Desse modo, "o princípio de igualdade de oportunidade só será válido quando aquele que puder pagar o ensino o fizer, a fim de que os parcos recursos restantes possam ser empregados em benefício do maior número possível dos desfavorecidos"(Relatório Meira Mattos, 1969).

O Regime, portanto, se encontra diante de um dilema pois, ao mesmo tempo que necessita expandir o sistema educacional, como forma de se legitimar perante amplos setores da sociedade, encontra um obstáculo de ordem material: a falta de recursos. O Estado está comprometido com a expansão da infra-estrutura e com a concessão de subsídios ao capital. A saída é apelar para a "justiça social": quem puder pagar deve pagar, para que os "desfavorecidos" tenham acesso à educação. No ensino superior, no entanto, a adoção dessa prática, pela política educacional, pro-

vocou um efeito inverso: coube aos "desfavorecidos" pagar para a obtenção de um diploma - em geral de 2ª categoria - e sustentar os grupos empresariais privados que atuam no campo educacional. No primeiro semestre de 1968, a Comissão encaminhou as suas conclusões ao Ministro da Educação e Cultura.

f) Extrapolando a esfera estrita do Estado, a questão educacional passa a preocupar também setores das classes dominantes. Assim, entre outubro e novembro de 1968, realiza-se, no Rio de Janeiro, um Forum denominado "A Educação que nos Convém" organizado pelo IPES - o "estado maior da burguesia nacional associada", segundo Dreifuss (1981) - pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e com a colaboração do Jockey Club Brasileiro. Estiveram presentes figuras expressivas da República Brasileira como: Roberto Campos, Golbery do Couto e Silva, Mario Henrique Simonsen, Glycon de Paiva, Fernando Bastos D'Ávila, etc.

A preocupação em reformar para desmobilizar está presente com todas as letras nos objetivos do Forum. Para Glycon de Paiva (1969) - um dos dirigentes do IPES - as mobilizações em curso no Brasil faziam parte de um suposto movimento internacional desencadeado a partir do "movimento estudantil que estourou em Paris na primavera de 1968". Para ele, tal movimento "foi planejado para repercutir em todo o mundo", de "modo a armar-se gigantesco movimento político-ideológico". Ainda, conforme Paiva, foram as mobilizações estudantis de 1968 -relacionadas com a extensão e a qualidade da educação- que terminaram "por constituir-

se um dos motivos da aplicação de medidas excepcionais a que o Governo Federal se obrigou a lançar mão para restabelecer a ordem, calculadamente perturbada". Ante tal situação, cabia ao IPES envidar esforços no sentido de buscar "solução ao magno problema de preparar a mocidade para a vida do seu tempo, propósito essencial da Educação, em obediência ao seu programa que é servir ao desenvolvimento social da Empresa Brasileira".

Além deste propósito, outros mais podem ser apontados como: estabelecimento de uma relação direta entre educação e mercado de trabalho, (segundo o figurino da "teoria do capital humano"); a questão do ensino pago; a necessidade de racionalizar o sistema educacional; a profissionalização do ensino médio, encaminhando propostas que, a nosso ver, antecipam aspectos que serão contemplados na Lei 5692/71. Desse modo, um dos conferencistas, o ex-Ministro do Planejamento, Roberto Campos (1969:75-6), afirma, entre outras coisas que: entre os chamados "defeitos genéricos" do sistema educacional, encontra-se o "planejamento da educação com bases predominantemente em critérios demográficos. O que se objetivava, até recentemente, era dar educação a determinada faixa ou grupo etário"; no entanto, "grande progresso tem sido feito recentemente em substituir o planejamento, que se poderia chamar de demográfico, pelo planejamento do mercado". Nesse sentido, "a frustração dos excedentes, em boa parte, resulta do desajustamento entre a oferta setorial de facilidades de ensino e a demanda potencial setorial de treinamento". Em decorrência, no entender de Campos, "o advogado não especializado e o economista

mal treinado, figurarão provavelmente nas listas dos excedentes. Não de excedentes à espera de educação, mas, de excedentes de mão-de-obra mal treinada, segundo critérios irrealistas à luz do mercado de trabalho". Neste caso, o mercado é o senhor absoluto da educação.

No que diz respeito aos "defeitos específicos" o diagnóstico repete o sentido corrente nos diversos estudos, grupos de trabalho, comissões, etc, já citados. Assim, explicita Roberto Campos: "Os defeitos específicos traduzem os elementos da pequena produtividade do sistema educacional: baixa relação aluno/professor; absenteísmo grave e generalizado do corpo docente; subutilização do ano letivo; subutilização das instalações; proliferação geográfica de estabelecimentos de ensino com fragmentação, portanto, do corpo docente; e, finalmente, o grande obstáculo da gratuidade que tem sido um fator impeditivo de maior acessibilidade". Campos retoma, com toda a ênfase, a argumentação contida nos textos de Atcon, Comissão MEC-USAID, Comissão Meira Mattos em favor do ensino pago. Isto não significa dizer que os textos citados tenham sido elaborados numa seqüência cronológica. Sabemos que isto não ocorreu. Frequentemente, as comissões, os grupos, os seminários, etc., trabalhavam de forma paralela. Assim, por exemplo, a EAPES começou a trabalhar antes da Comissão Meira Matos, porém concluiu o seu relatório em 1968, depois, portanto, do encerramento das atividades da referida Comissão, e poucos dias antes do término do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária - GTRU. Desse modo, não se pode afirmar que, a rigor,

um grupo tenha transmitido para outro as conclusões do seu estudo, formando uma cadeia linear de transmissão ideológica.

Nessa perspectiva, entendemos que a posição em favor da privatização do ensino decorre da existência de um "consenso" entre os setores dirigentes (intelectuais, empresários, tecnoburocratas, militares), frente ao projeto político e econômico do Regime Militar. As palavras de Roberto Campos, ele próprio detentor de elevados cargos governamentais, sintetizam esta postura dita "consensual", oriunda de interesses organizados a partir do Estado. Campos afirma que, "a rigor, numa sociedade escassa de recursos, é um fator que dificulta a acessibilidade, visto que o ensino passa, - por deficiência de recursos econômicos - a ser privilegio exagerado de uma pequena minoria". Diz ainda ele: "Não há relação nenhuma visível, entre gratuidade e acessibilidade; pelo contrário, a eliminação da gratuidade, para as classes de renda média e alta, seria uma pré-condição para aumentar-se a acessibilidade da educação superior para uma parcela maior da população".

A novidade da intervenção de Campos, no entanto, aparece quando ele aborda a educação de nível médio. A nosso ver, ele antecipa, como afirmamos antes, pontos que serão adotados pela Lei 5692/71. A ênfase do aludido autor recai sobre a necessidade de dotar o ensino médio de um caráter terminal e, portanto, não propedêutico. Com este objetivo faz referência ao modelo alemão. Segundo afirma, na Alemanha, "a escola secundária e técnica

é, em si mesma, um valor terminal". Isto talvez explique a baixa porcentagem de universitários naquele país em comparação com os EUA. Trata-se de uma escola voltada para a aplicação prática. Dessa maneira, o ensino secundário, entre nós, deveria ser dotado desse caráter instrumental, prático, voltado para o mercado de trabalho. Para ele este era o principal problema educacional brasileiro e não o ensino universitário. Assim, "o que se deveria ter debatido muito mais a fundo, é o problema muito mais grave do ensino médio. Este sim, devia revestir-se de aspectos financeiros, diferentes daqueles do ensino universitário. é que, a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve atender à educação de massa, enquanto o ensino universitário fatalmente terá que continuar um ensino de elite". Nesse sentido, critica o fato de o ensino secundário ser quase totalmente pago. Isto deveria acontecer com o ensino superior -voltado para a elite- e não no nível secundário que deveria atingir a grande massa da população e ter um valor terminal.

Assim sendo, "a educação secundária de tipo propriamente humanista, devia, (...), ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável, de que apenas uma pequena minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como a sua formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito mais carregada de elementos utilitários e práticos...". Como se vê, trata-se de admitir explicitamente a perpetuação das diferenças

sociais, através de um sistema educacional que preserve tais diferenças.

O Forum "A Educação que nos Convém" apresenta nas suas conclusões (1969: 205-6) várias recomendações. Citaremos apenas algumas delas que tiveram desdobramentos posteriores como: extensão da escolaridade obrigatória para 8 anos (primário + ginásio), abrangendo a faixa etária de 7 a 14 anos; expansão do ensino médio "a toda a população na idade escolar até 18 anos", assegurada a gratuidade nesse nível de ensino; "democratização da Universidade (...) através da organização de um currículo flexível que possibilite oferecimento de n tipos de cursos adequados à demanda do processo de desenvolvimento econômico e social...". Finalmente, contrariando, de certa maneira, algumas indicações de Roberto Campos e mesmo outras recomendações do Forum, o texto assim se pronuncia: "Educação para o Desenvolvimento significa, cada vez mais, educação geral (não especializada) através: de sistema formal; e, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem, através do sistema especial para atender à flexibilidade da mão-de-obra, decorrente da demanda, face à mobilidade do desenvolvimento". Esta era a tendência que vinha se verificando em países do capitalismo avançado. A reforma do nosso ensino médio, no entanto, tomou outro rumo, próximo das indicações de Campos. (Cf. 1969: 206)

Enfim no biênio 1967-1968, à medida em que o protesto estudantil se exacerbava e conseguia mobilizar, contra o Regime Militar, setores da sociedade civil, o Governo intensificava a busca de soluções para a crise. Daí a formação de grupos e comissões por iniciativa do Executivo e mesmo do Legislativo. Além dos que foram citados anteriormente, mencionamos ainda a Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Ensino Superior que funcionou no período 1967-68 e, sobretudo, a constituição do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária -GTRU em 02.07.1968. Diante da crise política, o Governo tinha urgência em responder, introduzindo na sua agenda, as demandas dos estudantes e de parte das classes médias em favor da melhoria e expansão do ensino, notadamente de nível superior.

Tratava-se de buscar, com urgência, uma saída para o impasse como forma de obter legitimidade e estabelecer o controle da situação. Por esse motivo, o GTRU apresentou em pouco mais de 30 dias a sua proposta de reforma e, igualmente, o Congresso Nacional teve que apreciar, em caráter de urgência, o projeto encaminhado pelo Executivo, aprovando-o sem nenhuma mudança substancial. Assim sendo, até mesmo o partido da oposição o -MDB- (Movimento Democrático Brasileiro) capitulou ante o projeto oficial, não antepondo maiores resistências, conforme muito bem salientam Nicolato (1986) e Saviani (1987). A ordem era estancar urgentemente a crise política. Aqui, ao contrário do que se verificou no período populista, por ocasião da tramitação do Projeto de Lei "Diretrizes e Bases da Educação Nacional", a sociedade ci-

vil organizada não se manifestou e nem tampouco ocorreu um autêntico debate no Parlamento. Desse modo, entre julho e novembro de 1968, o projeto foi elaborado pelo GTRU, aprovado e transformado em Lei pelo Congresso e sancionado pelo Presidente da República - General Costa e Silva - em 28.11.1968, quinze dias antes da decretação do AI-5. Trata-se da Lei Nº 5540/68, que sofreria, logo a seguir, os efeitos do AI-5, mediante a assinatura do Decreto-Lei Nº 464 de 11.02.1969.

A reforma, entendida não somente nos estritos limites da Lei Nº 5.540/68 e do Decreto-Lei Nº 464/69, mas abrangendo também o conjunto de discursos e práticas adotados pelo Estado para redirecionar o sistema educacional, implicou na incorporação de duas dimensões essenciais à preservação da dominação política existente: restauração e, ao mesmo tempo, renovação (Gramsci, 1977). Restauração, porque ao se revestir de legalidade, possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-Lei 477/69 como extensão do AI-5 ao âmbito específico da educação e a criação de uma verdadeira polí-

cia-política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o ensino.

Convém lembrar que a ASI fazia parte do Sistema Nacional de Informações (SISNI). Segundo Cavagnari (1987: 68), "o SISNI é uma rede complexa e tentacular, cujo órgão central é o Serviço Nacional de Informações (SNI). Sua criação foi uma necessidade que se impôs ao autoritarismo, para exercer o controle do Estado e da sociedade civil". Integravam a estrutura do SISNI, os seguintes órgãos: "O SNI, o Centro de Informações do Exército (CIE), o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR), o Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA), o Subsistema de Informações Estratégicas Militares (SUSIEM), a Divisão de Segurança e Informações (DSI) de cada ministério civil, a Assesoria de Segurança e Informações (ASI) de cada órgão vinculado a um ministério civil (...), o Centro de Informações do Departamento de Polícia Federal e todas as segundas seções de estado-maior de todos os escalões militares e policiais-militares" (grifos nossos). Em 1976, em pleno processo de "abertura" política, o Ministro da Educação e Cultura, através da Portaria Nº 304/76, incluiu oficialmente as Assessorias de Segurança e Informações na estrutura dos órgãos do MEC.

Entretanto, ao lado de medidas repressivas, foi instituído, em todos os graus escolares, um ensino propagandístico da "Ideologia da Segurança Nacional" e dos feitos da "Revolução" de 1964, com vistas à obtenção de alguma forma de consenso e de legitimação. Tal ocorreu com a institucionalização da Educação Moral e Cívica" e seu prolongamento para o ensino superior (inclusive a pós-graduação), com a denominação de "Estudos de Problemas Brasileiros", que, segundo estabelece o Decreto-Lei 869/69, assinado pela Junta Militar, tornaram-se disciplinas obrigatórias.

Na realidade, trata-se de uma reintrodução pois a cadeira de "Instrução Moral e Cívica" foi instituída em 1925, pela reforma Rocha Vaz, justamente como forma de combater o protesto estudantil contra o Governo de Artur Bernardes. Foi reforçada durante o Estado Novo e, com a Constituição de 1946, teve o seu caráter de obrigatoriedade revogado. A nosso ver, portanto, configura-se uma proximidade com o projeto de inspiração autoritária surgido na década de 30, antes mesmo do Estado Novo, tendo à frente intelectuais como Francisco Campos, militares como Gois Monteiro e encampado pelas Forças Armadas. A esse projeto se juntaram nomes expressivos do pensamento autoritário no Brasil, como Azevedo Amaral e Oliveira Vianna, além do Capitão Severino Sombra, redator da seção de pedagogia da Revista Defesa Nacional e fundador da Legião Cearense do Trabalho, tido como um dos precursores do movimento integralista, bem como do escolanovista Lourenço Filho. Tratava-se de ressaltar a importância da educação

para a construção de um "Estado Nacional forte e bem constituído". Tal projeto tinha como "principal meta a unificação da força moral da Igreja com a força física dos militares, em um grande projeto de mobilização nacional" (Schwartzman et. alii, 1984:61). Com efeito, "o Exército elabora, ao longo do tempo, uma pedagogia que irá inspirar posteriormente a educação da infância e da juventude fora dos quartéis. O conteúdo dessa pedagogia era a inculcação de princípios de disciplina, obediência, organização, respeito à ordem e às instituições" (p. 67) ou, em outras palavras, "a ordem, a disciplina, a hierarquia e o amor pela pátria adquirem prioridade nessa proposta de ação pedagógica" (Schwartzman et. alii, 1984: 69). Por outro lado, a presença de Humberto Grande - autor da Pedagogia do Estado Novo -, como membro da Comissão Nacional de Moral e Civismo, evidencia, igualmente, os vínculos existentes entre a concepção autoritária de educação dos anos 30 e 40 e a que foi implantada a partir de 1964.

Observe-se, a seguir, um texto elaborado pela "Comissão Nacional de Moral e Civismo" em 1970. Assim, de acordo com tal comissão, há necessidade de "levar o educando a compreender" que ao lado dos valores transitórios, "há valores eternos, perenes, permanentes, imutáveis, verticais..." (p.156, Grifos do original). Entre os valores "imutáveis, imprescindíveis à vitalidade das instituições que integram a Pátria", encontram-se: "Família, Escola, Justiça, Igrejas, forças armadas" (pp. 154-5). Como finalidades explícitas da "Educação Moral e Cívica", encontram-se, entre outras, as seguintes: "A defesa do princípio democrático,

através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus"; "o culto à Pátria, aos seus símbolos,tradições,instituições, e aos grandes vultos de sua história"; "o culto da obediência à Lei,da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade" (pp.151-2). Além disso, constituem os eixos fundamentais do projeto ideológico do Regime Militar para a "Educação Moral e Cívica", o combate à chamada subversão comunista, a difusão da idéia de "Brasil-potência" e a necessidade da existência de um Estado forte e poderoso, para contestar os seus inimigos internos e externos e promover o "desenvolvimento".

Nessa perspectiva torna-se claro que a ditadura procurou combinar as funções de <u>domínio</u> (força) com as de <u>direção</u> política e ideológica. Apesar do inequívoco predomínio da primeira função (domínio), o Estado tentou estabelecer uma estratégia de hegemonia (direção), obtendo, por vezes, relativo sucesso. Foi o que ocorreu no auge do Regime, por exemplo, durante o ciclo de expansão econômica conhecido como "milagre brasileiro". A adesão das massas, no entanto, nunca se revestiu de caráter duradouro e orgânico, porém de forma passiva e atomizada. Conforme foi visto, a educação escolar se constituiu em objeto privilegiado de intervenção do projeto ideológico do Estado de Segurança Nacional. Esse projeto não se restringiu ao ensino da "Educação Moral e Cívica", à criação dos "Centros Cívicos Escolares" e ao "Estudo dos Problemas Brasileiros" nas universidades. Ele abrangia um conjunto de ações, dentre as quais a denominada extensão universitária,

prevista pela própria Reforma.

A ordem era desmobilizar, integrar os estudantes no processo de desenvolvimento, porém, sem contestação ao Regime. A respeito o próprio GTRU (s.n.t: 47) assim se pronuncia: "A integração, em termos de extensão universitária, das atividades de participação dos alunos no processo de desenvolvimento brasileiro, devolve-lhes, de certo modo, o desafio, por eles levantado, de saber se a Universidade insiste em permanecer uma instituição alienada, cuja reforma só será possível através da contestação global do Regime, ou se se transforma num dos mais poderosos agentes de mudança social" (grifos nossos).

Ora, à medida em que os sucessivos Governos Militares tornaram impossível a participação política e social organizada dos estudantes através da repressão à UNE, do fechamento dos movimentos e campanhas de educação e cultura popular e mesmo das mobilizações públicas, como as passeatas, era preciso encontrar um sucedâneo para canalizar as energias dos jovens e "possibilitar um contato direto com os problemas do país". Ocorria, aqui, uma espécie de "transformismo", onde o Estado procurava cooptar as lideranças estudantis e o conjunto dos estudantes, uma vez que se tratava de programas diretamente controlados por autoridades governamentais e mesmo pelas Forças Armadas, conforme se verifica com o "Projeto Rondon" iniciado em 1967. Além do Projeto Rondon, várias outras instituições, atividades e programas de extensão foram criados. Entre outros, vale a pena lembrar: o Centro

Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), criado em 1966 pela UFRN e que depois se expandiu para várias outras universidades, notadamente do Nordeste; a "Operação Manuá"; o surgimento de "campi" avançados de diversas universidades brasileiras no interior e em regiões como o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste; a Fundação Mudes (Movimento Universitário de Desenvolvimento Social) vinculado à iniciativa privada.

Longe de estimular o exercício da crítica social, tais programas procuravam, ao contrário, combater a "subversão", reintroduzir o denominado desenvolvimento de comunidades e levar adiante uma prática paternalista e caritativa de assistência às populações ditas "carentes". Enfim, as ações assumiam o significado de uma doação do Estado e do lado"favorecido" da sociedade aos necessitados, aos "menos favorecidos", sobretudo do interior do país. Os estudantes, ao mesmo tempo em que concediam uma quota de "sacrifícios", pois tinham que permanecer durante um certo tempo em remotos lugarejos do interior ou nas periferias das cidades, recebiam, em troca, a possibilidade de um vasto campo de treinamento profissional. Do ponto de vista ideológico, esses programas assumiam frequentemente um tom nacionalista -"integrar para não entregar" este era o lema do "Projeto Rondon"- ainda que, a nível do real, estivesse ocorrendo um intenso processo de internacionalização da economia que se desenvolvia com o notório beneplácito do Estado brasileiro.

Ao analisar o CRUTAC, Salles (1986: 115, ss) salienta que o controle político-ideológico, presente no projeto extensionista, visava atingir não somente os estudantes mas também as próprias comunidades pobres, prevenindo, assim, um possível foco de protesto subversivo. Tratava-se de eliminar a pobreza sem transformar a estrutura econômico-social, porém, através do desenvolvimento das comunidades, da educação do povo - daí a importância dos técnicos, dos universitários, enfim, dos intelectuais - e sob a direção intelectual do pensamento cristão. Em textos do CRUTAC (citados por Salles) pode-se ler: "...é este o panorama [isto é de miséria] dominante em quase toda a área interiorana brasileira, contrastando com o estado atual da civilização e constituindo justo motivo de fermentações sociais...". A respeito do papel dos profissionais de nível superior: "O trabalho dos técnicos deve ser apropriado à comunhão e à harmonia dos ideais de progresso e aos princípios inspiradores de paz, justiça, ordem e disciplina que fundamentam o equilíbrio social dos povos." (Grifos nossos).

É interessante notar como o pensamento conservador faz constantes apelos ao pensamento cristão e como isto aparece, frequentemente, nas justificativas da política educacional do Regime Militar. O texto a seguir ainda do CRUTAC, procura acentuar a diferença entre pensamento marxista e pensamento cristão. Observemos: "Precisamos ser muito prudentes ao trabalhar com as comunidades. O que distingue o pensamento cristão do pensamento marxista é que o pensamento marxista defende a revolução, a sub-

versão das estruturas sociais, enquanto o pensamento cristão faz da mudança a sua meta. A mudança que vai buscar as virtualidades da comunidade, que vai orientá-las no sentido dos melhores instrumentos de trabalho, dos melhores instrumentos de ação, das melhores técnicas, dos novos valores, das aspirações, em suma para o desenvolvimento" (grifos nossos). Em síntese, para o CRUTAC, trata-se de mudar sem subverter as "estruturas sociais" ou seja, trata-se de mudar dentro da ordem, conforme especifica o pensamento cristão, conservando portanto, a estrutura da desigualdade social. Nessa perspectiva, subversão significa uma ruptura indesejável da estrutura, enquanto a mudança expressa uma continuidade, embora inserida num contexto de renovação, de melhoria das condições de vida das populações pobres.

Além do controle político e ideológico dos estudantes e das ditas comunidades, conforme os ditames "revolucionários", o CRUTAC - no caso do Rio Grande do Norte - foi, também, fruto das disputas inter-oligárquicas existentes na política potiguar. Em meados dos anos 60 uma facção oligárquica ocupava o Governo do Estado (forças ligadas a Aluízio Alves),enquanto a outra detinha a direção da UFRN (forças vinculadas a Dinarte Mariz). A criação do CRUTAC, portanto, foi uma fórmula encontrada pela fração que se encontrava à frente da Universidade, de contrabalançar a ação da facção governante, mediante uma expansão dos serviços médicos, assistenciais e educacionais da UFRN, para certas áreas do interior do Estado. Isto foi possível graças à estreita relação existente entre Dinarte Mariz e o Governo da

"Revolução" (Cf. Paiva, 1973) que, dessa forma, contribuía para desgastar a outra facção oligárquica.

O projeto extensionista dos Governos Militares floresce no auge do autoritarismo (1967-1974) e começa a entrar em declínio a partir da segunda metade da década de 70. Dessa forma, o CRUTAC perdeu a importância e se desmoralizou enquanto campo de estágio para os estudantes universitários. O Projeto Rondon, por sua vez, com a crise econômica e com a crise de legitimidade do Estado, teve deslocada a sua atuação para as periferias das grandes cidades e acabou sendo extinto pelo Governo da chamada "Nova República".

Outro aspecto marcante da Reforma Universitária diz respeito a sua acentuada preocupação em relacionar educação e mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o sistema educacional e, em particular o ensino médio e superior, deveria preparar a força de trabalho para o sistema produtivo. Assim sendo, o planejamento educacional deve ser compatível com as necessidades do mercado. Isto aparece em diversos pontos do relatório do GTRU e mesmo da legislação educacional.

O GTRU começa por firmar o princípio de que "a educação universitária corresponde a uma exigência de formação da pessoa, acima de toda concepção puramente profissional ou mercantil da cultura" (p.18). Apesar disso, se apressa em criticar o ensino universitário por não ter sido capaz de "satisfazer as solicitações de um mercado de trabalho" (p.20), por isto mesmo -

salienta o GTRU -"a reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por conseqüência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos". (p.20). Trata-se, portanto, de habilitar os jovens "ao exercício das numerosas profissões técnicas, próprias das sociedades industriais" (p.21). Desse modo, ao propor a eliminação do vestibular por curso, o referido Grupo de Trabalho salienta que isto constitui uma forma de não somente possibilitar, aos estudantes, a escolha de uma carreira mais ajustada às suas aptidões, como também às "características do mercado de trabalho" (p.30). Igualmente, ao propor a fixação de currículos em nível nacional e regional visava contribuir para que eles (currículos)" se ajustem às condições locais e às flutuações do mercado de trabalho" (p.32).

O caráter inequivocamente utilitário da educação - expresso através do estabelecimento de uma relação direta e imediata com o mercado de trabalho e com a produção - pode ser identificado ainda na passagem, a seguir. Assim, ao abordar a necessidade de um crescimento razoável e equilibrado de todo o sistema de ensino e não somente do ensino superior, o GTRU, salienta que: "...só esse crescimento, (...), pode, de resto responder adequadamente aos problemas postos pelo mercado de trabalho, particularmente o dos excedentes profissionais egressos de várias carreiras superiores". De fato, diz o Relatório, "todo indivíduo que segue um curso completo de segundo grau, ou que, pelo menos, faz

integralmente o seu curso primário, tem oportunidade de desenvolver-se, de ingressar na civilização, no sistema de produção e de distribuição do país, começando a contar como produtor e consumidor no mercado e contribuindo, graças a isso, para a própria expansão deste. Poder-se-ia mesmo dizer que a extensão da escolaridade primária e média é uma das condições para a expansão nacional do ensino superior, pois daquela dependerá, em grande parte, o aproveitamento satisfatório de toda a força de trabalho qualificado que se forma nas instituições universitárias" (pp.48-9).

Finalmente, tendo em vista "evitar a continuação do problema de excedentes", o GTRU recomenda "concentrar o aumento de vagas em carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico e social", ou seja, para o mercado de trabalho, que os membros do GT identificavam como sendo as seguintes: professores de nível médio; medicina e outras profissões da saúde; engenharia; outras profissões da área tecnológica; técnicos intermediários (p.50).

Conforme o entendimento do GTRU, o objetivo do sistema educacional é formar o produtor, o consumidor, bem como qualificar a força de trabalho para o mercado, contribuindo, dessa forma, para uma ampliação do próprio mercado. Daí a necessidade de integração universidade-empresa. Tal concepção acaba por se projetar na legislação educacional. Nesse sentido, a Lei da Reforma Universtária (Lei Nº 5540/68) estabelece no seu Artigo 4º, parágrafo Único, que "haverá obrigatoriamente representantes da

comunidade, incluindo as classes produtoras" (grifos nossos) no colegiado responsável pela administração superior da universidade ou estabelecimento isolado . A tendência de vincular educação e mercado de trabalho chega ao ápice com a Lei Nº 464/69 que estabelece normas complementares à Lei 5540, visando adequá-la ao AI-5. Em seu artigo 2º explicita claramente que, "será negada autorização para funcionamento de universidade (...) ou estabelecimento isolado de ensino superior quando (...), não corresponda à exigência do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional". Apesar disso, abria uma exceção ao fixar que a "disposição deste artigo" não se aplica nos casos em que "a iniciativa apresente um alto padrão."

Trata-se , portanto, de uma concepção empresarialista da educação, fortemente influenciada pelos pressupostos da denominada "teoria do capital humano" ou economia (liberal) da educação a que fizemos anteriormente uma breve referência. Tal teoria tem sido objeto de crítica por parte de vários autores entre os quais podemos citar Goertzel (1967), Arapiraca (1982) e Frigotto (1984). Não temos a intenção de reproduzir a mencionada crítica; apenas gostaríamos de registrar que o conceito de capital humano foi explicitamente desenvolvido a partir da década de 1960 por economistas liberais - notadamente ingleses e norte-americanos - que se preocuparam em encontrar fórmulas que compatibilizassem educação e desenvolvimento econômico à distribuição de renda, sem questionar as relações de produção capitalistas.

Assim sendo, o que nos interessa no momento é assinalar, em primeiro lugar, que a política educacional não pode ser analisada de forma adequada, apenas se levarmos em conta as intenções e as declarações dos planejadores, das autoridades governamentais e mesmo dos professores e estudantes. A política educacional depende pois de uma série de condições concretas que ultrapassam o nível do discurso. Em segundo lugar, torna-se igualmente significativo salientar que - numa sociedade cujo modo de produção é regido pela lógica do capital - preparar a força de trabalho para o mercado (de trabalho), traz dificuldades praticamente insuperáveis para o sistema educacional. A possibilidade de adaptação da produção educacional às demandas do sistema ocupacional requer uma ampla disponibilidade de informações, recursos e poder, difíceis de serem obtidos pelo planejamento educacional, uma vez que, em grande medida, estão afetos às empresas e a outras esferas do poder.

Conforme Offe (1990: 24), as informações necessárias a um planejamento educacional desse tipo referem-se, pelo menos aos seguintes aspectos: " 1) à demanda de qualificação do sistema ocupacional num momento futuro (...); 2) aos resultados qualitativos da educação que recebem os que iniciam agora os seus estudos e os seus currículos; 3) à quota de participação e êxito (resultado quantitativo da educação); 4) à taxa de obsolescência dos resultados qualitativos e quantitativos da educação no momento de sua transposição para o sistema ocupacional." Isto conduz ainda, segundo Offe (1990: 24-5), sem dúvida, aos problemas, a

seguir:

a) "Um déficit intransponível de prognose empírica";

b) Um déficit de "prognose lógica, mais importante do que o anterior, uma vez que para ter êxito enquanto planejamento adaptativo ele precisa se orientar por dados que não são conhecidos, não apenas devido às carências dos conhecimentos empírico - prognósticos, mas porque ele próprio, ou seja, o planejamento educacional os deve criar - e criar segundo regras que ele não pode conhecer por antecipação", porquanto dizem respeito às unidades de capital.

c) O planejamento educacional, portanto, "traz consigo permanentemente a dificuldade de ter que invalidar os seus dados orientadores". A propósito, escreve Offe que, "parece bastante duvidoso que os determinantes autônomos (isto é, não induzidos do próprio sistema educacional) de demanda do sistema ocupacional possam ser previstos, especialmente em um sistema econômico no qual as decisões de investimento são feitas através do cálculo do lucro privado e da pressão da concorrência". Por isso, conclui o referido autor, "um planejamento abrangente não é possível" -, [uma vez que] o horizonte temporal dos empresários no planejamento do pessoal qualificado de que necessitam é restrito e o acesso às informações disponíveis para o planejamento pode ser bloqueado", pois dizem respeito à dinâmica empresarial

de busca do lucro. Daí a discrepância existente entre a qualificação adquirida e aquela que será exigida, num momento futuro, pelo mercado de trabalho. Daí, igualmente, a formação dos "excedentes" profissionais, as constantes reclamações dos empresários sobre a defasagem da força de trabalho qualificada pelo sistema educacional e a conseqüente complementação da formação (da força de trabalho) na empresa.

Tudo isto revela a impossibilidade do sistema educacional suprir, quantitativa e qualitativamente de "forma duradoura e adequada", as necessidades de força de trabalho do sistema ocupacional. Desse modo, atender ao sistema ocupacional - as suas necessidades quantitativas e qualitativas - com força de trabalho qualificada por parte do sistema educacional só é possível, de acordo com Offe (1990:28), "se ele não se restringe à percepção desta função [4]. Em outras palavras, ele, paradoxalmente, precisa definir critérios de relevância e objetivos próprios, a fim de poder atender às exigências econômicas do sistema ocupacional como uma entre as suas muitas funções" (grifos no original). Com efeito, trata-se de reconhecer que o sistema educacional embora mantenha os vínculos com o sistema produtivo, é dotado, no entanto, de uma especificidade.

Entre tais funções Offe (1990: 30 ss) aponta a necessidade do sistema educacional colocar a força de trabalho em condições de suportar as transformações quantitativas e qualitativas do sistema ocupacional; a função de segurança sócio-políti-

ca, mediante a absorção da força de trabalho "supérflua", durante determinados períodos de tempo, regulando, dessa forma, o mercado de trabalho; a "formação de virtudes gerais ligadas ao trabalho e lealdades institucionais". Tais "virtudes" são consideradas tão precárias pelos empresários que estes pressionam para que essas "virtudes" sejam, cada vez mais, assumidas pela escola, procurando, assim, evitar conflitos e favorecer a integração.

d) Finalmente, "além dos problemas ligados ao insuperável déficit de prognose gerado por razões empíricas e lógicas, coloca-se o problema dos recursos de poder" ou seja, "a possibilidade política de poder conseguir os recursos fiscais e de legitimação necessários para levar adiante um plano [educacional]" (Offe, 1990: 25. grifos nossos).

A postura assumida pelo GTRU, no entanto, contém traços marcantes no sentido de pensar a educação sempre vinculada ao mercado. Fato que se reafirma quando o referido GT analisa a articulação entre a escola média e a superior, antecipando - tal qual o IPES - aspectos que seriam incorporados pela Lei 5692/71, como a profissionalização ao nível do 2º grau. Ao abordar o ensino médio, o Relatório do GTRU critica a estrutura dual que o subdivide em curso secundário e "ramos" de ensino profissionalizantes, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024). Segundo consta do texto, a aludida dualidade "apenas reflete a estratificação da sociedade". (p.28). Além disso, da forma como está organizado o ensino médio e, em particular, o curso "secun-

dário", continua a ser a "grande estrada real da Universidade". Daí a grande demanda para o ensino superior.

Com vistas à reforma do ensino médio, o GTRU propõe então "uma nova caracterização da escola média que progressivamente substitua o esquema dualista" vigente. Assim sendo, "previu-se para este efeito o ginásio comum, enriquecido por sondagem e desenvolvimento de aptidões para o trabalho, e o colégio integrado, em que os diversos tipos de formação especial e profissional, tornados obrigatórios, se assentem sobre a base de estudos gerais para todos". A seguir, introduzindo uma nova dualidade, o GTRU (s.n.t.: 28) assim se expressa: "Estes [ou seja, os estudos gerais], além da importância que têm em si mesmos, levam os mais capazes à Universidade; aqueles predispõem ao exercício de ocupações úteis, evitando a marginalização dos que encerram a vida escolar ao nível do segundo grau" (grifos nossos). Como vemos, trata-se não somente de uma medida de contenção do fluxo de alunos para a universidade, mas também de consagração com outra roupagem da "estratificação da sociedade": aos mais capazes à universidade, aos outros, ocupações úteis. E mais: O GTRU também propõe "estender a escolaridade primária e ginasial à totalidade da população...". (p.48).

Para não fugir à regra, o GTRU, tendo em vista possivelmente a questão dos "limites de recursos", se incorpora inteiramente à corrente favorável à introdução do ensino pago nas universidades públicas. Segundo consta do aludido Relatório, "o

esquema previsto visa a maior participação direta da comunidade e dos alunos de mais alta renda familiar no financiamento do ensino superior, de modo a liberar recursos para criar um sistema global de financiamento capaz de assegurar, progressivamente, que nenhum candidato ao ensino superior, notadamente em carreiras onde haja déficit seja delas afastado, por falta de recursos pessoais. O critério básico é de 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". Adverte ainda o GTRU que tais recursos "não se destinam (...) a substituir os recursos públicos que, por sua vez, serão aumentados, segundo a política do atual Governo" (GTRU, s.n.t. 60-1. Grifos no original).

Esta tendência privatista vai se projetar na Legislação, como na Emenda Constitucional nº 01 de 1969, que prevê a substituição gradativa do "regime de gratuidade" não somente no tocante ao ensino superior mas também no que diz respeito ao ensino médio, mediante a adoção do sistema de bolsas de estudo restituíveis.

Tal proposição, que à primeira vista aparece como uma medida de justica social, na realidade representou uma abertura no sentido de não somente o Estado se desobrigar com a educação pública, abrindo caminho para a expansão da rede privada, como ainda de transferir recursos públicos para as escolas particulares. Por outro lado, ao não expandir de forma suficiente o

ensino superior na esfera pública, bem como ao concorrer decisivamente para a degradação do ensino fundamental e médio, o Estado contribuiu para o agravamento do quadro de injustiça social, a quem dizia combater. Dessa forma, ao nível do ensino superior configurou-se uma reprodução da estrutura desigual da sociedade, com a existência de duas redes: a rede pública (de melhor qualidade) à qual tem acesso os alunos oriundos dos setores sócio-econômicos mais elevados e a rede privada e empresarial, que atende aos alunos pertencentes às classes trabalhadoras.

A reforma, contudo, não significou apenas restauração mas também renovação à medida em que propunha mudanças efetivas para o ensino superior. Tanto é assim que, um crítico contundente da política educacional pós 1964, como Florestan Fernandes (1975:203-4), apesar de afirmar que entendia a "reforma universitária consentida como manifestação de tutelagem política" e que, por isso, "não podemos aceitá-la, [uma vez que] ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos"; mesmo assim reconhecia os avanços da proposta. Desse modo, escreve que, "por mais severas que sejam as críticas a serem feitas à natureza e às implicações tecnicistas (as tecnocráticas) das orientações dominantes no GT, uma coisa é patente. Pela primeira vez se tenta equacionar os problemas do ensino superior tendo em vista relações entre meios e fins, questões de custeio e de captação de recursos, problemas de crescimento e de programação ou planejamento educacionais". Para o men-

sionado autor, "as recomendações do GT representam, por si mesmas e por suas conseqüências acumulativas (se forem conduzidas à prática e se rotinizarem), um primeiro passo na direção do caminho certo" (p.211).

Com efeito, a reforma assimilou certas demandas e reivindicações oriundas do movimento estudantil e de parcela do professorado. Ao mesmo tempo incorporou, embora de forma desfigurada, experiências tidas como renovadoras, como a desenvolvida na UnB. Ela introduziu a estrutura departamental e extinguiu a cátedra; adotou o sistema de crédito por disciplina e periodicidade semestral; dividiu o curso de graduação em duas parte, um ciclo básico e um ciclo profissional; modificou o regime de trabalho dos professores com a introdução da dedicação exclusiva; estabeleceu que as instituições de ensino superior deveriam se organizar preferencialmente sob a forma de universidade; definiu as funções de ensino e pesquisa como indissolúveis no ensino superior. Assim, de acordo com o artigo 2º da Lei 5.540/68, "o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado nas universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados...". A reforma acarretou, finalmente, a efetiva implantação da pós-graduação, tornando possível a pesquisa universitária, ainda que permeada de notórios limites.

A propósito da pesquisa científica, antes de tudo, deve ser dito que foram razões práticas, conforme Coelho (1988: 78-9), "nem de longe assemelhadas a motivações desinteressadas

para o cultivo da ciência", que determinaram a ação do governo na área. Para ele, "chegou tardia a idade de ouro da ciência no Brasil; para ser mais preciso, no início da década de setenta. Ela não veio impulsionada por rivalidades nacionais pela liderança científica e tecnológica, mas por inspiração de uma doutrina militar de segurança nacional; (...) sob o patrocínio de um regime militar autoritário". O que existia antes era um reduzido número de instituições dentro e fora das universidades, como, por exemplo, os Institutos de Manguinhos (Rio de Janeiro) e Butantã (São Paulo); o Instituto de Biofísica da Universidade do Brasil (1945), do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (1949), Institutos de Física Teórica (1950) e de Energia Atômica (1956), ambos da USP, o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1952).

Por outro lado, a massa dos docentes era escassamente qualificada e o ensino de pós-graduação era praticamente inexistente no país. "Este quadro começaria a alterar-se com a Reforma Universitária de 1968", assinala Coelho. Para tanto, "a crença de que a ciência e a tecnologia constituem fatores importantes do desenvolvimento econômico estimulou o governo federal a fazer investimentos substanciais nestas atividades, particularmente quando a fase do milagre brasileiro estava em pleno curso (...) e a tecnocracia instalada no aparelho do Estado tinha fortes interesses em projetos tecnológicos de grande porte (telecomunicações, indústria bélica e aeronáutica, energia nuclear, pesquisa espacial etc), até porque algumas estavam evidentemente vinculadas às Forças Armadas".

No entanto, faltavam recursos humanos altamente qualificados para a pesquisa científica e tecnológica, sendo necessário desenvolver um grande esforço para produzi-los no país. Escreve, então, Edmundo Campos Coelho: "e se este não foi o único, contituiu-se, certamente, num dos principais fatores de criação e expansão dos programas de pós-graduação, dentro e fora das universidades. O outro fator, operou dentro do sistema universitário, já em crise: era necessário qualificar professores para a expansão e melhoria do ensino de graduação...".

Entretanto, é preciso assinalar que as principais fontes de desenvolvimento de pesquisas - notadamente de pesquisas tecnológicas - não foram as universidades, porém instituições de pesquisa não universitárias, a grande maioria criada pelo governo, cujas investigações estavam voltadas prioritariamente, para as funções de acumulação do capital e da segurança nacional. À medida em que a participação do setor empresarial privado é mínimo na execução de pesquisas (tendo financiado em média apenas 5.5% dos gastos em ciência e tecnologia no período 1979-82), fica claro, cada vez mais, o papel do Estado não somente como garantidor, mas também como organizador e agente de repasse de subsídios à produção privada.

Nessa perspectiva, Sobral et alii (1987: 75-6) chamam a atenção para o fato de ter sido estabelecido, pelo Estado, "uma divisão de trabalho entre as universidades e as insti-

tuições de pesquisa não universitárias, cabendo à universidade a tarefa principal de formação de recursos humanos e às intituições não-universitárias a atividade de pesquisa". Em consequência, durante o regime militar, o "Estado brasileiro incentivou a pesquisa científica e tecnológica sobretudo nas empresas estatais, nos institutos públicos de pesquisa e, em menor proporção, na estrutura universitária".

Com efeito, foram criadas várias empresas estatais que empregavam alta tecnologia e demandavam o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica. é o caso da Embraer - Empresa Brasileira de Aeroáutica (1969); Telebrás - Telecomunicações Brasileiras (1972); Cobra - Computadores e Sistemas Brasileiros (1974), Nuclebrás - Centrais Nucleares Brasileiras (1974); entre outras. Foram instalados, igualmente, centros de pesquisa de muitas empresas estatais dos quais são exemplos importantes: o da Usiminas - Usina Siderúrgica de Minas Gerais (1967); o Cenpes - Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Petrobrás (1973); o Cepel - Centro de Pesquisa de Energia Elétrica da Eletrobrás (1971); a Embrapa - Empresa Brasileira de Pesquisa Agro-Pequária, do ministério de Agricultura (1972); o CPqD - Centro de Pesquisa e Desenvolvimento, da Telebrás (1976) etc. Em 1983, dados divulgados pelo CNPq revelam que de um total de 1.699 instituições executoras de pesquisa no Brasil, 1.118, representando 65.8% diziam respeito a empresas, notadamente estatais; enquanto apenas 131, representando 7.7%, eram vinculadas a instituições de ensino.

Isso significa que a política governamental deu prioridade à pesquisa tecnológica - em geral adaptativa de tecnologia importada- em detrimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa fundamental, de grande relevância, a longo prazo, para reduzir a dependência científica e tecnológica do país. Contudo, Sobral et alii (1987: 81-2) salientam que, "apesar de todo o incentivo estatal à pesquisa não-universitária (...) estudos recentes confirmam a existência de uma pesquisa universitária de qualidade, realizada a custa de grandes esforços e dificuldades". De acordo com os citados autores, "o desenvolvimento da pesquisa universitária contraria o modelo planejado pelo Estado brasileiro para a divisão de trabalho entre universidades e instituições de pesquisa extra-universitárias". Para eles, "a reforma universitária e os Planos Nacionais de Pós-Graduação representavam uma tendência divergente dentro do aparelho estatal, que, aliada ao esforço da comunidade científica, alteraram o modelo de divisão do trabalho planejado".

Desse modo, "a pesquisa, sobretudo a básica, se estabeleceu no contexto universitário, ainda que desprovida de grandes investimentos públicos. As áreas estratégicas ou de retorno econômico imediato ficaram com as instituições de pesquisa não-universitárias, contando com investimentos maciços da União". Concluem, assim, que "com a implementação da pós-graduação no Brasil a partir da reforma universitária de 1968, a pesquisa universitária começa a ser uma realidade"

É evidente que essas pesquisas são financiadas por fontes externas à universidade - como CNPq, Capes, Finep (Financiadora de Estudos e Projetos) e instituições estrangeiras e complementam os salários dos professores e ainda fornecem recursos para a compra de equipamentos, laboratórios e mesmo de bibliografia necessária ao desenvolvimento das investigações. Cerca de 90% dos recursos das universidades se destinam ao pagamento de pessoal e, por conseguinte, pouco resta para o financiamento interno da pesquisa. A essas dificuldades, deve ser acrescida a queda no montante de recursos destinados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico que de um índice 100 em 1979 caiu para 25 em 1985 (Cf. Sobral et alii, 1987).

Em suma, apesar dos golpes desferidos na educação pelo Regime Militar, a reforma universitária contém, sem dúvida, elementos de renovação, sobretudo ao nível de pós-graduação. Nessa perspectiva, torna-se significativo assinalar que, ao mesmo tempo, em que o Estado exercia o mais severo controle político-ideológico da educação, possibilitava, contradioriamente, o exercício da crítica social e política, não somente do Regime político vigente no país, mas também do próprio capitalismo no âmbito universitário. Estamos nos referindo, evidentemente, à pós-graduação na área das Ciências Humanas. Por sua vez, isto revela que o aspecto restaurador não elimina a possibilidade de ocorrerem mudanças efetivas, que se tornam matrizes de novas modificações segundo Gramsci (1977: 1767).

A propósito, escreve Coutinho (1981:108), que, "nem tudo foram sombras na cultura brasileira" dos últimos anos. No campo da historiografia, por exemplo, a partir de 1964, "os diagnósticos sobre a história social do Brasil e sua dinâmica mereceram reparos profundos" (Mota, 1977: 43). Antes, reinava uma preocupação centrada na "integração" dos "marginalizados". Agora, as perguntas fundamentais formuladas são as seguintes: "Quem controla as forças da economia, da política, da cultura? Para que fim o desenvolvimento dessas forças tem sido acionadas? (Bosi, 1977: X). Na verdade, o próprio desenvolvimento do capitalismo tem evidentes repercussões na organização da cultura, à medida em que a sociedade se torna mais complexa e pluralista. Nesse contexto, um mercado de trabalho intelectual é criado; a cooptação ou o que Gramsci chama de "transformismo" passa por uma redefinição, não somente no que toca aos intelectuais que atuam em instituições autônomas, como também entre aqueles que atuam no próprio aparelho de Estado. O favor pessoal, como forma de dependência dos intelectuais com relação às classes dominantes, que têm sido uma constante em nossa história, é, em certa medida, atenuado.

Desse modo, a partir de 1964, as revisões acerca do desenvolvimento da formação social brasileira foram profundas. Muitas dessas revisões, ressalte-se, decorreram da pesquisa universitária ou da elaboração de teses acadêmicas no interior das universidades e dos programas de pós-graduação. Processo semelhante ocorre na área da Educação, notadamente a partir da segunda metade dos anos 70. Com efeito, as análises educacionais so-

frem, igualmente, "reparos profundos". Assim, ao lado de uma cultura, de uma "visão de mundo", oriunda da cooptação e da "apologia indireta" do existente - conforme expressão de Lukács - emerge uma outra interessada em buscar o essencial para a compreensão da educação enquanto prática social que se manifesta numa sociedade concreta. Esse caminho é o da crítica, sobretudo da crítica ao capitalismo. Embora em gestação desde os fins da década de 60, essa literatura começa a ser difundida efetivamente a partir do Governo Geisel, em 1974, quando tem início a chamada distensão política. é interessante notar, por outro lado, como o referencial teórico que fundamenta tal crítica vai sofrendo adaptações à medida que o quadro conjuntural sofre alterações. Nota-se, em princípio, a influência de autores "reprodutivistas" como Bourdieu e Passeron, da "teoria da dependência", bem como são freqüentes os apelos a Marx e a marxistas como Althusser e Poulantzas e, por último, a Gramsci.

Entendemos que tal revisão teórica se verifica à medida em que uma camada de intelectuais, cada vez mais numerosa e quase sempre vinculada à universidade, procura, ao exercer a crítica da educação, efetuar, sobretudo, uma crítica da sociedade estabelecida e da sua divisão em classes sociais.

Nesse sentido a sociedade não é encarada como uma entidade abstrata, porém como uma realidade dotada de conteúdo histórico-concreto, a qual encontra a sua determinação na existência do modo de produção capitalista, no país. A tônica dessas

análises materializadas em trabalhos e teses acadêmicas, recai, como já foi dito, numa crítica ao capitalismo e por isso mesmo, esses intelectuais assumem uma postura quase sempre anti-capitalista.

Fica patentado, portanto, que ao lado da censura e repressão ao ensino, da vulgarização das Ciências Humanas e de uma produção acadêmica medíocre, empiricista, despojada da perspectiva histórica, que privilegiava a forma em detrimento do conteúdo (Saviani, 1985), surge uma prática acadêmica vigorosa e crítica de inegáveis repercussões políticas. Tanto é assim que, a participação da universidade e da denominada comunidade acadêmica na resistência à ditadura e nas lutas pela democratização da sociedade brasileira nos anos 70, foi notável. Tal contradição é resultante não somente da reorganização e da conseqüente mudança na correlação de forças no âmbito da sociedade civil, no sentido de se opor à dominação política existente, mas revela, igualmente, a incapacidade do Estado, mesmo sob a forma de uma ditadura militar, de exercer o controle completo e total de certas esferas da vida social, como é o caso da produção intelectual, ainda que levada a cabo em instituições oficiais de ensino e pesquisa.

Por outro lado, o próprio Regime que destruiu o processo de renovação em curso, na Universidade de Brasília, permitiu o surgimento de uma "universidade crítica", como é o caso da UNICAMP (6), fundada em 1966. Segundo Lima(1990: 6) na referida instituição foi mantida uma espécie de "trincheira democráti-

ca", que atraiu grande parte da intelectualidade brasileira, possibilitando o surgimento de um "ambiente crítico e gerador de uma corrente de pensamento contrária ao regime militar".

No cômputo geral, no entanto, o ensino superior reflete a situação do país durante o Regime Militar. Nesse sentido, a primeira constatação a ser feita é que de fato houve uma notável expansão da matrícula nesse nível de ensino. Em 1960, por exemplo, a matrícula em nível universitário correspondia a 95.691 alunos; em 1986, alcançava o montante de 1.418.196, segundo dados do MEC (Cf. Coelho, 1988).

Este crescimento, contudo, ocorreu de forma consentânea com a estrutura de desigualdade social e regional existente no Brasil, bem como, de acordo com a política privatista adotada pelos governos militares. Assim sendo, em estudo realizado em 1988 pelo Instituto de Planejamento Econômico e social (IPEA), (In: Bonassa, 1990, C.6), a rede oficial de ensino superior (Federal, Estadual e Municipal) respondia por apenas 33.03% das 447.3 mil vagas oferecidas anualmente ao país, enquanto as 66.97% restantes pertenciam a instituições de ensino particular.

Isto revela que a política de expansão do ensino superior acabou por se transformar no inverso do que era estabelecido no Artigo 2º da Lei 5.540/68, pois os estabelecimentos isolados passaram a constituir a "regra" e a organização universitária, a exceção. Desse modo, em 1983 o Brasil contava com 868

instituições de ensino superior, das quais somente 67 eram legalmente classificadas como universidades, sendo 47 públicas e 20 privadas (Cf. UNICAMP, 1987: 173). Em 1988, de acordo com o IPEA, existiam 871 instituições de ensino superior, sendo que 82.77% correspondiam às escolas isoladas e apenas 9.52% diziam respeito às universidades. Além do mais, 73.24% das instituições citadas são de caráter privado.

Por sua vez, essa divisão desproporcional entre ensino privado e ensino público demostra que a política educacional -segundo o processo de concentração da renda- privilegiou o topo da pirâmide social. Com efeito, menos de um terço dos alunos de graduação freqüentam cursos gratuitos. A grande massa ou seja, 2/3 pagam mensalidades escolares. Aqui aconteceu uma outra inversão: ao contrário da "justiça social", proclamada nos documentos oficiais, a expansão da rede privada foi acompanhada por uma elitização do ensino superior público. Dessa maneira, universidades públicas onde, em geral, o ensino é de melhor qualidade foram se transformando, cada vez mais, em reduto dos setores sociais de renda mais elevada. Assim, por exemplo, em São Paulo, "a média de renda familiar dos candidatos aprovados na FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular) praticamente triplicou nos últimos oito anos. Em 1980, essa média era de 60 ORTN (Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional). Neste ano (1988) chegou a 163 OTN (Obrigação do Tesouro nacional, que substituiu a ORTN), correspondente a Cz$ 615.162,oo em valores [de novembro de 1988]". Nessa perspectiva, a "USP -a principal universidade pública e gra-

tuita de São Paulo" atende estudantes de classes sociais cada vez mais altas" (7) (Bonassa, 1988: c-5).

Constatamos, portanto, que a política de ensino superior não se constitui instrumento de equidade social como se propunha, mas, ao contrário, de conservação da estrutura de desigualdade. Este fato torna-se mais evidente ao observarmos que o número de alunos aprovados (nas universidades públicas) oriundos da rede pública de segundo grau, tem diminuído sensivelmente. Em 1988, mais de 62% dos aprovados no vestibular da FUVEST fizeram o 2º grau em escolas particulares e apenas 28,7% estudaram exclusivamente em escolas públicas e destes apenas 7% não fizeram cursinho (Cf. Bonassa, 1988)). Isto dá conta do descaso do Estado com a rede pública de 1º e 2º graus freqüentada por alunos que, em sua grande maioria, têm origens nas classes subalternas.

Vale a pena mencionar, ainda, que a divisão do trabalho entre rede pública e rede privada conduziu a um redimensionamento das relações entre educação e mercado. A política e a legislação educacional se propunham a negar autorização de funcionamento a cursos que não fossem compatíveis com as exigências do mercado de trabalho. O que prevaleceu na prática, do ponto de vista das escolas particulares, foi a lógica empresarial de obtenção de lucros mediante a realização de baixos investimentos que proporcionassem, em contrapartida, retornos elevados. Neste caso, o que interessa à rede privada de ensino não é uma suposta preocupação com o destino social dos seus alunos, de formar um

contingente de profissionais que "corresponda às exigências do mercado de trabalho", porém o que lhe interessa é a existência de um mercado consumidor para os produtos de sua lavra. Isto independe do mercado de trabalho, fato que se comprova ao se observar maior preferência da rede privada pelos cursos mais baratos, no tocante aos investimentos: os da área das Ciências Humanas.

Tais cursos são barateados por falta de bibliotecas respeitáveis, pela elevada jornada de trabalho dos professores, pela inexistência de equipamentos e laboratórios, pela simplificação da atividade docente ao mero emprego de quadro negro, giz e saliva, pela ausência de pesquisa. Em 1982, por exemplo, a rede particular, apesar, de matricular o maior contingente de alunos, contribuia unicamente com cerca de 2% da pesquisa e pós-graduação (Cf. ANDES, 1986:03).

Com efeito, dados relativos a 1985 indicam que enquanto nas instituições federais e estaduais ocorre uma distribuição mais homogênea das matrículas por área de ensino (Ciências Humanas com 37% e 39%, respectivamente do total de matrículas; Ciências Exatas com 25% e 27% e Ciências Biológicas com 20% e 16%), na rede privada a predominância dos cursos de Ciências Humanas é muito acentuada: 61.8%. Em contrapartida, tem-se uma reduzida participação das Ciências Exatas: 19% e Biológicas: 9.9% (Cf. UNICAMP, 1987: 171). Constata-se, além disso, que apenas três cursos na área de humanidades - direito, pedagogia e administração- concentram um terço de todas as matrículas realizadas

anualmente no Brasil. Como vemos, do ângulo das instituições privadas de ensino,o que está em jogo não é a formação de "recursos humanos" para o mercado de trabalho" e para o "desenvolvimento nacional", porém a existência de um mercado consumidor capaz de comprar as suas mercadorias. A política educacional entre nós, portanto, não se restringe às questões relativas ao *déficit* de prognose empírica e lógica (educação-mercado de trabalho), mas nvolve enfaticamente questões atinentes aos "recursos de poder" (Offe) sto é, à capacidade de investir efetivamente em educação e, além disso, à lógica de acumulação de capital inerente às empresas que negociam com a educação escolar.

Por sua vez, no que diz respeito à distribuição regional do ensino superior, o que observamos é a prevalência do padrão de desigualdade existente no país. Dessa maneira, das 871 instituições de ensino superior existentes em 1988, 64.45% estavam localizadas nos Estados da região Sudeste. Somente o Estado de São Paulo concentrava 34.4% do total, enquanto os Estados do Sul contavam com 16.41% das escolas e as outras regiões, com os 18.82% restantes. Nesse contexto a Região Sudeste concentrava, igualmente, o maior número de universitários, 56.23% do total da matrícula. (Cf. Bonassa, 1990)

A essa altura gostaríamos de fazer ainda o seguinte registro: a) Desde 1983 -ápice do período recessivo- o número de instituições do ensino superior se mantém praticamente estável; b) Apesar da acentuada expansão ocorrida a partir da

década de 70 -época do "milagre"- o Brasil ainda é um país deficitário em educação superior. Dessa forma, possui 11 estudantes por mil habitantes, distante, portanto, da média européia de 22 alunos por mil habitantes e mesmo de alguns países da América Latina, como a Venezuela (21 estudantes por mil) e Argentina (20 por mil), de acordo com Bonassa (1990:C-6).

Para finalizar este item, torna-se significativo assinalar que o princípio da indissolubilidade entre ensino e pesquisa também não foi posto em prática, conforme estabelecia a Reforma de 1968, acarretando graves conseqüências à qualidade do ensino de graduação. Isto aconteceu por vários motivos, entre os quais: a) As instituições de ensino superior privadas - exceto as Universidades Católicas - não fazem pesquisas; b) no âmbito das universidades públicas poucas foram aquelas que levaram adiante uma política de pesquisa; c) por outro lado, a indissolubilidade entre ensino e pesquisa acabou por privilegiar a pesquisa e a conseqüente desvalorização do ensino; d) a pesquisa, por sua vez, passou a ser desenvolvida quase sempre no âmbito dos programas de pós-graduação, por uma "elite" intelectual que recebe financiamento de fontes externas à universidade; e) este modelo provocou distorções à medida que tal "elite" se afastou dos cursos de graduação (os quais ficaram a cargo dos professores menos qualificados) bem como pelo grau de autonomia que têm os programas de pós-graduação com relação às universidades onde estão sediados.

Nessa perspectiva, os programas de pós-graduação não se envolvem, num grau desejável, com os problemas correntes nas universidades, pois estão vinculados a instituções financiadoras externas. A título de ilustração podemos lembrar que, em 1980, metade do corpo científico do Instituto de Biofísica da UFRJ era remunerada com recursos obtidos fora do orçamento da Universidade e que, em 1981, a UFMG aplicava apenas 9% dos seus recursos nos programas de pós-graduação. O restante ficava por conta de instituições externas, como a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) que arcava com 61% do total de recursos (Cf. Coelho, 1988: 83-4)

A insuficiente integração entre os programas de pós-graduação e as universidades a que pertencem tem contribuído para uma disjunção entre graduação e pós-graduação, ensino e pesquisa (Cf. Saviani, 1985): A falta de envolvimento da pós-graduação com a vida da universidade configura a formação de "ilhas" e explica, em certo sentido, os motivos pelos quais tais programas tenham dado, de certa maneira, prioridade à formação de novos pesquisadores e descurado da titulação dos quadros docentes em atuação. Este fato se agravou a partir do Decreto Nº 86487/80 que desvinculou, no tocante às Universidades Federais, a progressão na carreira docente da obtenção de titulação acadêmica.

Assim, muito embora tenha havido um aumento significativo no número de cursos de mestrado e de doutorado entre 1974 (mestrado 442; doutorado- 152) e 1985 (mestrado- 816; douto-

rado- 337) e da elevação substancial do número de alunos na pós-graduação (mestrado - 14.158; doutorado - 756 em 1974 e 38.675 - mestrado; 7.400 - doutorado em 1984), a titulação média do professorado de nível superior permanece em nível insatisfatório. Desse modo, de um total de 117.211 professores em 1986, 12.4% tinham título de doutor, 20.9% possuíam o título de mestre, o que totaliza 33.3%; do restante, ou seja, 66.7%, 31,8% contavam com cursos de especialização / aperfeiçoamento e 34,9% apenas com a graduação (Cf. Coelho, 1988: 95).

NOTAS

1. Por sua vez, estudar a política educacional implica em reconhecer as funções do sistema educacional sob o capitalismo. Nessa perspectiva Offe (1990: 48), ao analisar o sistema educacional de sociedades capitalistas industriais avançadas, identifica quatro pontos de referência funcionais: qualificação, integração, equalização, substituição. Conforme escreve, estes pontos são: "(1) o problema da qualificação conteudística, bem como da geração de disponibilidade da força de trabalho; (2) a integração social da força de trabalho nas condições que caracterizam as relações de produção capitalista; (3) a criação de legitimação que o sistema político - considerando sua precariedade, frente à impossibilidade de efetivar ou ignorar o postulado básico da igualdade - necessita conseguir; (4) a substituição freqüente de subsistemas sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento industrial capitalista".

2. Criada em 1965 e altamente beneficiada pelos Governos Militares, a TV Globo chega aos 20 vinte anos de existência, em 1985, na condição de quarta maior rede de televisão privada do mundo. Em 1969 lançou o Jornal Nacional, primeiro programa a ser transmitido simultaneamente para todo o país. Através das suas imagens e das vozes de seus apresentadores, os feitos da "revolução" foram mostrados a milhões de telespectadores, despojados de qualquer conteúdo crítico. Tanto é assim, que a Rede Globo usou pela primeira vez a expressão "Regime Militar" apenas na noite de 15 de janeiro de 1985, justamente num momento em que ele se aproximava do seu fim, com a eleição de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral. A referida emissora, chegou ao ponto de ocultar inteiramente mobilizações sociais, as mais significativas, de oposição ao Regime, como a campanha das "Diretas Já" em 1984, vindo somente a noticiá-la quando a mesma estava em pleno auge no comício da Candelária, no Rio de Janeiro. A propósito, ressalta Sérgio Pompeu (1984: 401)," ... foi o grande senhor do país durante o período mais negro do regime Militar, o general Emilio Garrastazu Médici, quem destacou, em 1973, o papel da TV: sinto-me feliz, todas as noites, quando ligo a televisão para assistir ao Jornal. Enquanto as notícias dão conta de graves agitações, atentados e conflitos em várias partes do mundo, o Brasil marcha em paz, rumo ao desenvolvimento. é como se eu tomasse um tranquilizante, após um dia de trabalho."

3. Faziam parte do referido Grupo de trabalho: Tarso Dutra, deputado federal pelo Rio Grande do Sul e Ministro da Educação (presidente do GT); Antonio Moreira Couceiro, professor da UFRJ e presidente do CNPq; Padre Fernando Bastos D'Avila, vice-reitor da PUC/RJ e assessor da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas. João Lyra Filho, reitor da Universidade do Estado da Guanabara; João Paulo dos Reis Velloso, representante do Ministro do Planejamento; Fernando Ribeiro do Val, representante do Ministro

da Fazenda; Roque Spencer Maciel de Barros, catedrático da USP; Newton Sucupira, ex-professor, ex-diretor de faculdade e ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Conselho Federal de Educação (CFE); Valmir Chagas, ex-professor e ex-diretor de faculdade da Universidade Federal do Ceará, membro do CFE; Haroldo Leon Peres, deputado pelo Paraná, representando o Congresso Nacional. Os estudantes Paulo Possas e José de Castro se recusaram a integrar o GT

4. Um exemplo disto pode ser dado através da recente "ofensiva" japonesa às universidades norte-americanas e que consiste no seguinte: os americanos cedem as instalações e os professores, enquanto os japoneses entram com o capital e os alunos. O objetivo proclamado pelo reitor da Universidade de Teikyo, Shoichí Okimaja, é fazer com que os jovens japoneses "abram o seu coração para o mundo" O objetivo real, no entanto, diz respeito à tentativa de reverter o clima de hostilidade com que têm sido recebidos os investimentos japoneses nos EUA. Tanto é assim, que o governo japonês decidiu tornar as doações a escolas, hospitais e entidades comunitárias americanas dedutíveis do imposto de renda. Desse modo, só em 1990 as doações japonesas às universidades americanas devem atingir US$10 milhões. é evidente que, ao lado disto, há o interesse formativo, com as empresas direcionando à formação dos seus futuros quadros, investindo diretamente nas Escolas de Administração de Empresas de importantes universidades americanas. Essas empresas, por vezes, mantêm <u>diretamente</u> uma cadeira nas universidades. Este é o caso da Mitsubishi que financia uma cadeira de administração na Universidade de Colúmbia. Outras empresas como o Banco Takai, Nippon Telephone and Telegraph, Nippon LIfe, Matshusita Electric Industrial, Banco Industrial do Japão, etc., financiam Escolas de Administração de Empresas em universidades como: Universidade de Harvard, Universidade de Stanford, Universidade da Pensilvania, Massachusetts Institute of Technology, Monthwestenn University. Atualmente (1990) existem 24 mil japoneses matriculados em universidades norte-americanas (Cf. Yoshida, 1990: c-6).

5. A propósito, Offe (1990: 32) cita uma pesquisa realizada por Arlt/Beelitz, entre empresários os quais indicam como "virtudes" exigidas desde "laboriosidade, disponibilidade para aprender, persistência na consecução de objetivos, retidão, ambição" (conjunto que manteve maior número de indicações) até o "sentido de ordem, consciência do dever, limpeza, persistência" e mesmo "capacidade de julgamento e crítica", bem como "mobilidade" (estas últimas receberam o menor número de indicações).

6. A esse respeito torna-se significativo assinalar que o Regime, ao mesmo tempo em que destruiu a experiência desenvolvida na Universidade de Brasília, permitiu o surgimento de uma "universidade crítica", como é o caso da Universidade Estadual de Campinas SP - UNICAMP - cujo primeiro reitor, o professor Zeferino Vaz, foi justamente o interventor da UnB nomeado pelo Governo Militar

para substituir o reitor Anísio Teixeira, demitido, logo após a invasão da referida universidade por tropas militares em 09 de abril de 1964. Zeferino Vaz havia se notabilizado como criador e diretor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - SP, onde desenvolveu uma experiência tida como pioneira, com apoio da Fundação Rockfeller. Assumindo a direção da UNICAMP, ampliou a sua fama passando a ser cognominado de "Semeador de Universidades". O lançamento da pedra fundamental da UNICAMP foi feita pelo General Castello Branco em 05 de outubro de 1966, na presença de Laudo Natel, governador do Estado de São Paulo. Conforme Lima (1990: 6), "embora se acredite que muito do crédito da instituição deve-se à circunstância do prof. Zeferino Vaz ter tido trânsito livre entre os militares e, por isso mesmo, obtido os recursos necessários para a criação e consolidação da UNICAMP, tal fato não explicaria por si só (...) o êxito conseguido pela universidade". Por um lado, se é verdade que, por isto, ele conseguiu trazer de volta para o país um razoável número de pesquisadores brasileiros que se encontravam no exterior "por falta de melhores oportunidades, quando não fugindo da atmosfera política pós-64", por outro é também verdade que o êxito da UNICAMP está relacionado igualmente com os vínculos que ela mantém com o setor empresarial desde o início. Afinal, "necessitava-se de uma universidade que desse ênfase especial à pesquisa tecnológica e mantivesse desde o início sólida vinculação com o setor produtivo". Nesse sentido, o professor Zeferino Vaz, reitor pro-tempore da UNICAMP durante doze anos (1966-1978), ainda em setembro de 1966 - antes, portanto, do lançamento da pedra fundamental da Universidade - "reune-se com empresários da região para definir o perfil dos cursos a serem implantados". (A propósito, ver UNICAMP, 1990 - Manual do candidato ao vestibular; jornal da UNICAMP, outubro de 1989). Em decorrência, é perfeitamente compreensível que a UNICAMP se autodenomine de "usina de pesquisas", conforme estampa a manchete principal do seu jornal oficial de número 36 - outubro de 1989.

7. Esta é uma tendência que se manifesta também na UNICAMP. Observe-se, os seguintes dados da Comissão do vestibular (COMVEST):

Alunos Matriculados em 1990				
	Até 10 S/M	+ 40 S/M	Estrato Superior	2º grau E Pública
Faculdade de Odontologia de Piracicaba	15%	19%	60%	26%
Escola de Engenharia Elétrica	10%	26%	73%	7%

CAPÍTULO III

A REFORMA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

1. Introdução e o Contexto Histórico da época

O ciclo de reforma da educação brasileira se estende também para o ensino primário e médio, cujo marco principal é a Lei 5.692/71 (1), que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2 graus. é interessante notar que a conjuntura do período se caracteriza, conforme foi assinalado anteriormente no nível político, pelo prodomínio da "linha dura" militar - Costa e Silva, Junta Militar, Garrastazu Médici - à frente do aparelho do Estado.

Trata-se também, da fase áurea da repressão, bem como do surgimento de uma oposição armada ao Regime. Apesar do Estado se transformar em "Estado do terror", é o momento em que obtém o maior grau de consenso e de legitimação social, não somente porque amplos setores da sociedade repudiavam as ações armadas, assaltos a bancos, seqüestros e atentados empreendidos pela esquerda armada, mas também pelos êxitos da política econômica posta em prática pelo governo.

Nesse contexto, as eleições parlamentares de 1970 atestam a popularidade do Regime na ocasião, à medida em que o MBD ganhou apenas no então Estado da Guanabara, enquanto o partido situacionista - a ARENA - vencia no restante do país, elegendo 41 senadores (89,1%) e 223 deputados federais (71,9%) (Folha de S.Paulo, 15.05.89: A-6). No nível econômico, ocorre uma expansão do ciclo. A economia cresce a taxas superiores a 10% ao ano, impulsionando a idéia de "Brasil-potência". O clima reinante no país se caracteriza, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico.

Nessa perspectiva, a Lei 5692/71 foi recebida entusiasticamente pelos aducadores. A propósito, afirma o professor Francisco das Chagas Pereira: "Estávamos, na época, todos possuídos de messianismo, esta é que é a realidade. Vivíamos também no plano econômico uma época de euforia nacional, aquela época já hoje tão estigmatizada como período do 'milagre'". (1985:113).

O ante-projeto de Lei alaborado por uma comissão de notáveis, isto é, de intelectuais (2) fiéis ao Regime, acrescido do substitutivo do senador Aderbal Jurema - Relator da Comissão Mista do Congresso - que reforçava a proposta oficial, no tocante à profissionalização do ensino de 2 grau, foi recebido com entusiasmo não somente pelos parlamentares da ARENA como do próprio MDB, enfim, pelo Congresso Nacional. "Não há aqui uma voz

discordante", assinala o ex-ministro Jarbas Passarinho. O líder da oposição, Deputado Laerte Vieira, declarou que "o projeto terá aprovação pacífica entre todos nós" (Passarinho, 1985:41).

Realmente, entre 29/06 e 29/07/1971, isto é, num prazo de 30 dias - pois se tratava de uma mensagem enviada pelo Executivo em "regime de urgência - a matéria tramitou e foi aprovada por unanimidade pelo Congresso Nacional (Cf. Passarinho, 1985:41). Assim, em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a Lei 5.692, "ressaltando-se a ausência de vetos por parte do Presidente da República, fato raro na legislação educacional em nosso país" (Saviani, 1987:122).

É evidente que nesse contexto não foram travadas disputas entre os partidários da escola privada e os da escola pública, entre Igreja e Estado, conforme ocorreu por ocasião da elaboração das Constituições de 1934 e de 1946, bem como durante a tramitação da Lei 4.024/61. Com efeito, a nova Lei preservou o espaço do ensino religioso (3) e conservou, outrossim, ampliando inclusive o princípio privatista ao admitir em consonância com a Emenda Constitucional n 01 de 1969 assinada pela Junta Militar, amparo técnico e financeiro à iniciativa privada (4) e ao omitir os percentuais mínimos que a União deveria destinar obrigatoriamente à educação.

Desse modo, não houve espaço para a atuação dos grupos de pressão, pois de um lado os interesses privatistas fo-

ram contemplados e de outro os partidários da escola pública e da ampliação de verbas para a educação estavam desarticulados e mesmo destroçados, incorporados a outras formas de lutas, com vistas à derrubada do Regime ou ainda, aderiram à Reforma.

Na época, uma boa parte das lideranças estudantis, dos intelectuais de esquerda e, em escala bem menor das lideranças operárias e camponesas (5) havia-se engajado, notadamente no período 1969-1971, na luta armada contra a ditadura e em favor de uma revolução seja ela de libertação nacional, popular e democrática ou mesmo socialista, dependendo do entendimento da organização política na qual militavam. Assim, não se tratava mais de lutar por "reformas de bases", entre as quais a reforma educacional, conforme o ideário pré-1964, mas de empreender de fato uma transformação estrutural profunda na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a questão da educação passa a ser encarada por esses grupos, como algo secundário ou mesmo inexistente, distante da questão principal. Observamos aqui uma mudança de qualidade: a conjuntura do início dos anos 70 é diferente daquela que predominou na segunda metade da década de 60. Dessa maneira, a reforma universitária de 1968 foi precedida de grandes mobilizações e de intensas demandas e pressões para que o Estado ampliasse o número de vagas do ensino superior (onde pontificava a figura do excedente) e aumentasse as verbas para a educação. Ao mesmo tempo, essas mobilizações se constituíram no espaço privilegiado de contestação ao Regime Militar.

Enquanto isso, a conjuntura que precede a elaboração da Lei 5.692/71 é, pelos motivos já expostos, desprovida de mobilização e de demandas organizadas em favor de ampliação das oportunidades de escolarização e de verbas para a educação ou qualquer outra reivindicação substancial nesse campo da vida social. Até mesmo os grupos radicalizados - cujos militantes eram originários em grande parte, senão na sua maioria, do movimento estudantil - abandonam, quase por completo, as bandeiras por eles defendidas nas suas seguidas manifestações públicas na década anterior. Na verdade, no pós-1964 - sobretudo no período 1969/71 - as questões educacionais e culturais quase não aparecem nos manifestos, programas e documentos políticos das várias organizações de esquerda que pretendiam revolucionar a sociedade brasileira. (A propósito de tais documentos políticos consultar as obras de Carone, 1984 e de Reis Filho & Sá, 1985).

Contudo, antes de 1968, esses textos, por vezes, faziam alusões ao movimento estudantil e a sua importância na luta contra a ditadura, ao mesmo tempo em que incorporavam as reivindicações dos estudantes por mais vagas e mais verbas para a educação e contra os acordos MEC/USAID. Uma ou outra organização punha no seu programa pontos tais como a erradicação do analfabetismo e a extensão da escola a todos, possibilitando um maior acesso da classe trabalhadora ao mundo da cultura letrada.

Depois de 1968, no entanto, essas colocações tornaram-se mais escassas. Isso posto, vale a pena ressaltar que a importância da educação - do ponto de vista socialista - para a construção da sociedade nova, em função da qual lutavam arduamente, jamais foi mencionado. As questões culturais e educacionais, portanto, sempre foram postergadas ou negligenciadas por essas organizações.

Na verdade, documentos e manifestos das principais organizações de esquerda que atuaram no período 1968-71 - como ALN (Aliança Libertadora Nacional), VPR (Vanguarda Popular Revolucionária), PCR (Partido Comunista Revoluvionário), PCBR (Partido Comunista Brasileiro Revolucionário), PC do B (Partido Comunista do Brasil), AP (Ação Popular), POLOP (Política Operária), MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de outubro) etc., exceto PCB (Partido Comunista Brasileiro) - tinham uma concepção "explosiva" de revolução, daí o apelo ao "foquismo". Igualmente predominava uma "visão feudalista" do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Assim, esse entendimento acerca da formação social brasileira não é exclusivo do PCB, mas também é adotado pelas organizações de esquerda, ditas revolucionárias, que optaram pelo confronto armado com o Regime Militar. Quase todas elas acreditavam que o golpe de 1964 havia sido obra dos setores mais atrasados das classes dominantes e dos militares, ou seja, dos latifundiários e do imperialismo norte-americano, quando, na realidade, foi uma manobra dos setores mais avançados da burguesia brasileira, a qual contou com o apoio e a aliança dos latifundiários, das

multinacionais, do Governo dos EUA e dos militares, responsáveis pela intervenção executiva. A preocupação principal de quase todas essas organizações era desferir um ataque frontal ao Estado, através de uma vanguarda armada. Talvez, por isso, a questão da conquista da hegemonia não fosse colocada por essa esquerda e, quem sabe, se encontre aí uma explicação para as formas extremamente subordinadas pelas quais as questões culturais e educacionais eram tratadas por essas organizações.

Em 1971, os grupos guerrilheiros praticamente haviam sido exterminados (exceto a guerrilha rural do Araguaia) (6) pela brutal repressão do Estado. O clima, repetimos, era de euforia nacional. No ano anterior, o Brasil havia conquistado, pela terceira vez, o campeonato mundial de futebol, comovendo boa parte da nação. A marchinha de Miguel Gustavo, "Prá Frente Brasil", juntamente com as músicas patrioteiras da dupla Dom e Ravel faziam o maior sucesso de Norte a Sul do país. O Governo Médici, por sua vez, desenvolvia projetos arrojados, como a construção da Rodovia Transamazônica e da Ponte Rio-Niterói, justificando o "slogan", muito em voga na época, que expressava: "Este é um país que vai pra frente". Embora criado em 1969, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) começa a funcionar efetivamente em 1970, com vistas a erradicar o analfabetismo de jovens e adultos. Tal movimento foi lançado com grande alarde, pois, afinal, visava atingir um grande contingente popular e esta era uma forma de buscar legitimação.

Tudo isso faz parte do quadro histórico em que a reforma do ensino primário e médio vai ser definida. Trata-se de um momento, em que estando desarticulados os setores oposicionistas da sociedade civil, o Estado lança mão de intensa propaganda nos meios de comunicação de massa, combinando, em larga escala, a função de dominio (violenta repressão política) com a função de direção ideológica, o que acaba por obter consenso, ainda que "passivo" e eventual, de significativos segmentos da sociedade brasileira.

Na área educacional, o "transformismo" volta à tona sob a forma de adesão e mesmo de certa mobilização dos educadores em favor do projeto educacional do Regime. O professor Francisco das Chagas Pereira, em depoimento já citado, afirma que, "por iniciativa do MEC, fomos convidados, educadores de todos os Estados da Federação, para participar de um curso de especialização sobre a reforma, promovido pala UnB (...). O grupo que esteve aqui, em Brasília, durante alguns meses ficou encarregado de divulgar as novas diretrizes da Lei, contribuindo como uma espécie de escalão precursor para a sua implantação". Nessa condição, "ministrei cursos, participei de debates" (1985:113). Isso ocorria justamente num momento em que a militarização do Estado atingia o seu ápice e em que o próprio titular do MEC era um militar, o coronel Jarbas Passarinho, um dos signatários do AI-5.

2. A Reforma do Ensino de 1º Grau.

A Lei 5.962/71 apresenta dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora todo o denominado ensino de 1 grau, junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2 grau antigo. A questão que se coloca é a seguinte: O que motivou o Estado a levar adiante um projeto de reforma educacional, num momento em que as demandas organizadas e as mobilizações em favor da educação eram inexistentes? Em se tratando ainda de um Estado que concorreu decisivamente para acentuar a miséria social dos despossuídos , ao adotar políticas restritivas ao trabalho e favoráveis ao capital, pergunta-se: O que conduziu o Estado a se voltar, então, para as massas populares - em grande parte pura e simplesmente excluídas da escola - ao instituir o prolongamento da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, atingindo a faixa etária dos 7 aos 14 anos? Nesse caso, parece evidente que a extensão da escolaridade difere dos objetivos que permeiam a mesma medida nos países de capitalismo avançado.

No Brasil, uma parte substancial da sua população, pertencente inequivocamente às classes subalternas, sequer tem acesso à escola. Esta é uma situação que não se aplica àqueles países, uma vez que, a educação escolar básica é, para eles, uma questão resolvida. Nesse sentido, a ampliação dos anos de escolarização visa, entre outras coisas, absorver temporariamente a força de trabalho "supérflua", contribuindo, dessa forma, para

regular o mercado de trabalho. Visa também atender a uma demanda social, pois à medida que o sistema escolar se expande, os empregadores tendem a exigir uma elevação dos requisitos educacionais das forças de trabalho, embora isto não signifique que as tarefas se tornaram mais exigentes. Lá como aqui, no entanto, se coloca a questão de busca de legitimidade pelo Estado, junto à maioria da sociedade.

A propósito afirma Claus Offe (1990:40) que o Estado capitalista só possui ligitimidade quando se apresenta como "instância neutra". Contudo, "as relações de poder e as desigualdades surgidas fora da esfera da dominação política tendem a permitir que esta condição de igualdade, que é o fundamento da organização da dominação estatal, apresente-se como fictícia". Ora, "o Estado pode preservar a sua própria legitimidade, ou seja, o apoio e o reconhecimento dos cidadãos somente na medida em que logra manter a ficção de igualdade entre eles e defender-se efetivamente da responsabilidade pelas experiências de desprivilegiamento e exploração que, através dos mecanismos econômicos de uma sociedade capitalista , são permanentemente criados". Desse modo, "a própria instituição do Estado corre o risco de que a sua aparente neutralidade seja desmascarada" possibilitando assim que "ele seja identificado e combatido como parte da classe dominante" (grifos nossos).

Ainda conforme Offe, "este problema estrutural obriga a política do Estado a desmentir as sempre renovadas evi-

dências de desigualdades de oportunidades através de palavras e atos , ao mesmo tempo em que os mecanismos que geram estas desigualdades (...) permanecem intocáveis (...) na medida em que ele realiza o desmentido" (Grifos nossos). Nessa perspectiva, "a política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o status social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro".

Dessa maneira entendemos que a ampliação da escolaridade obrigatória - determinada pela Constituição de 1967, estabelecidaem lei específica e incluída nos planos educacionais - consiste, numa estratégia de hegemonia. Trata-se de uma recomendação endossada em 1968 pelo Forum "a Educação que nos Convém", promovido pelo IPES e pela PUC-RJ, bem como pelo Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. A diferença , com relação à Reforma Universitária, é que o Estado toma a iniciativa, se antecipa às reivindicações sociais e, num contexto de expansão econômica e de forte concentração da renda, demonstra a intenção de proporcionar uma "igualdade de oportunidades". Ao se preocupar, portanto, com o ensino primário e médio, expressava o seu interesse em melhorar as condições de vida das grandes massas do povo. Consiste, portanto, numa medida que, por palavras e atos, se apresenta como uma busca de eqüidade num momento em que se

aguçavam as desigualdades sociais. Tratava-se , assim, de desmentir evidências e manter intocável o mecanismo responsável pela manutenção e ampliação das desigualdades. Enfim, tratava-se de procurar ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado, num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável a dominação existente.

O Regime Militar, contudo, ao tentar garantir a direção política e ideológica da sociedade, ao buscar a legitimação, fazia uma interpelação direta dos governantes aos indivíduos isolados e não aos grupos organizados. No caso da educação isto é evidente, à medida que "o esforço de aprendizagem individual é colocado no lugar da discussão política coletiva e organizada como meio adequado de transformação social" (Offe, 1990:41).

Vejamos as seguintes palavras do ministro Jarbas Passarinho, dirigidas a alunos do Mobral, incluídas num dos livros de "educação integrada", sob a forma de carta: "O Presidente Médici designou o analfabetismo no Brasil como uma vergonha nacional. Nós começamos a combatê-la e a reduzir o número de analfabetos. O governo ainda quer ir adiante. Ele quer que você faça o curso de educação integrada. é um curso cujo material agora chega as suas mãos através do MOBRAL. Eu acho que você dentro de um ano terá concluído com ele a primeira etapa de sua formação: o primário". A pregação do conformismo social está presente neste outro texto: "Meu amigo: Este livro vai lhe contar muitas coisas. Coisas para ajudar pessoas como você: gente que sofre, mas também

porque trabalha e luta, vence, ri e vive(...). Gente que tem muito valor" (In: Freitag, 1984: 92-3). Como observamos, trata-se de estimular as "lealdades institucionais" e as "virtudes" ligadas ao trabalho.

Essas interpelações de caráter individual, ao mesmo tempo que foram funcionais à estabilidade da dominação política e do processo de acumulação de capital, estabeleceram, igualmente, vínculos muito tênues, eventuais e atomizados entre as classes subalternas e o Governo Militar, tornando vulnerável a manutenção da hegemonia. Nisto reside uma das diferenças fundamentais entre a ditadura militar brasileira e o fascismo, uma vez que este tomava por base as massas populares organizadas, mantendo com elas um vínculo orgânico, duradouro.

Dessa forma, de acordo com Togliati (1978:127), as organizações do fascismo abarcavam quase toda a população ativa da Itália uma vez que incluíam 12 milhões de membros.

De todo modo, ressaltamos que, em síntese, o que está em jogo, na política educacional em apreço, é primeiramente uma questão de hegemonia, posta por um Estado em que a função de domínio, conforme foi dito, é claramente predominante em virtude da forma de ditadura militar que ele assumiu, nessa quadra da nossa história. Ora, a hegemonia, assinala Gramsci (1979:37), pressupõe que os grupos dominantes levem em consideração, dentro de certos limites, os interesses dos "grupos sociais sobre os

quais a hegemonia será exercida"

Nesse sentido a política educacional tem, igualmente, a pretensão de suprir um quadro de carência efetiva. Tal carência se traduz, do ponto de vista das classes populares, na pura e simples exclusão da escola de grandes contingentes populacionais que são alijados, portanto, do acesso à cultura letrada. Isto tem inegáveis repercussões no que diz respeito à vida social, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. Por outro lado, no que concerne ao Estado, o quadro de carência era incompatível à idéia de "Brasil-potência".

Com efeito, o analfabetismo é uma realidade que atingia, segundo o Censo Demográfico de 1970, 38.7 milhões de pessoas com 5 anos e mais. De acordo com o próprio ministro Passarinho (1985) em 1971, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência assumiam dimensões assustadoras, onde para cada 1.000 crianças que entravam na 1 série do primário, em 1961 por exemplo, menos da metade (446) chegavam à 2 série e somente 56 logravam ingressar no ensino superior em 1972. A taxa de perdas era da ordem de 76% só no primário, Além do mais, no tocante à escolarização obrigatória de 4 anos, o Brasil se igualava a Mauritânia e somente o Laos apresentava uma taxa inferior, 3 anos. Assim sendo, ficava atrás de países como a República da África Central (8), Congo Brazzaville (10), Gabão (10), Mali (11), etc., sem falar da União Soviética, Estados Unidos, Canadá e outros que atingem até 16 anos de esco-

laridade obrigatória.

Tratava-se, pois, de uma situação que não poderia perdurar. Nas palavras de Passarinho, "isso era um dever de Estado, a democratização do ensino era um duplo imperativo; um imperativo ético e um imperativo político" (Passarinho, 1985: 30).

No âmbito do projeto hegemônico em foco, no entanto, a democratização do ensino não dizia respeito à gestão participativa e transparente do aparelho escolar, à livre circulação de idéias, ao exercício da cidadania - embora este fosse um dos objetivos da Lei 5.962/71 - porém assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento no número de anos de escolaridade obrigatória , da adoção de dispositivos - como a eliminação dos exames de admissão ao ginásio - que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência.

A propalada democratização assumia, assim, uma dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no nível superior. Assim, configurava-se o uso da repressão e censura ao ensino; a introdução de disciplinas calcadas na Ideologia de Segurança Nacional; o fechamento dos diretórios e grêmios estudantís e sua respectiva substituição pelos denominados "centros cívicos escolares", devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais.

A análise da política educacional, no entanto, não deve se restringir, como afirmamos antes, ao estudo das intenções manifestas. Nesse sentido, torna-se necessário levar em conta a realidade concreta em suas múltiplas dimensões. Ora, a política educacional diz respeito à ação do Estado com relação ao aparelho de ensino, a qual, por sua vez, só pode ser analisada adequadamente num contexto em que se configure o comportamento da sociedade política com relação às diferentes classes sociais. No Brasil, durante o Regime Militar, a atuação do Estado se pautou por privilegiar demasiadamente o capital e por ser excludente com relação às classes subalternas. O resultado, do ponto de vista social, foi o aguçamento da concentração da renda, com notórias repercussões no campo educacional. Por isto afirmamos, ao analisar a reforma universitária , que a política educacional do Regime privilegiou o topo da pirâmide social . Esta hipótese se confirma à medida que analisamos a reforma nos outros níveis de ensino. A realidade, portanto, acaba por desmentir o discurso oficial.

Assim, em primeiro lugar, cabe ressaltar que, apesar do crescimento econômico alcançado pelo país durante os Governos Militares, a universalização do ensino elementar permaneceu como meta a ser atingida. Não obstante, ocorreu uma expansão da matrícula no ensino de 1 grau. Tal expansão foi da ordem de, aproximadamente 40% entre 1973/1985 que, em números absolutos, significou 20.615.486 de alunos matriculados em 1985 em contra-

posição a 15.132.904 (7) existentes em 1973;(Cf. UNICAMP, 1987: 150-162). Isto possibilitou, sem dúvida, um incremento da taxa de atendimento escolar da população de 7 a 14 anos em torno de 8.8% em doze anos. A taxa de atendimento, portanto, na mencionada faixa etária passou de 76.2% em 1973 para cerca de 85% em 1985. Mesmo assim, constata-se que 15% da população escolarizável em 1985 sequer tem acesso à escola, ao mesmo tempo em que 18.8% da matrícula do 1 grau compõe-se de alunos que se encontram fora da faixa de escolarização obrigatória. Ressalte-se ainda que a rede pública concentrava mais de 80% da matrícula nesse grau de ensino. (Cf. UNICAMP, 1987).

Em que pese a expansão da matrícula, os problemas crônicos da educação fundamental permaneceram, alguns até se agravaram, ao longo do período em estudo. A ampliação de oferta de vagas nas escolas públicas, portanto, se revistiu de um caráter meramente quantitativo, através da diminuição da jornada escolar e do aumento de turnos que comprometeram a qualidade do ensino. Ao lado disso, os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram dez pontos percentuais entre 1981-1985 (CF. Folha de São Paulo, 10/10/89: B-3). Desse modo, o próprio MEC revelou que em 1985, apenas 27% dos prédios escolares estavam em condições satisfatórias de uso (Cf.Silvares, 1989: B-3) Por sua vez, o número de professores leigos aumentou em 5.4% entre 1973 e 1983, fato que se apresenta de forma mais grave no Nordeste onde, em 1981, 36.0% do professorado tinham apenas o 1 grau. Os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram

um agudo processo de deterioração. As escolas se degradaram.

Este quadro revela que, muito embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, na verdade, a esses contingentes, foi proporcionado uma educação de segunda categoria, de baixa qualidade. Tanto é assim, que as taxas de evasão e repetência mantiveram-se em níveis elevados.

Nessa perspectiva a retenção de alunos nas séries iniciais aumentou ao longo da década 1973/83. Assim, a taxa de repetência na 1 série do 1 grau saltou de 27.2% em 1973 para 34.2% em 1983. Somando-se as taxas de repetência e evasão, constatamos, em 1985, uma perda da ordem de 42.6% na 1 série e de 35.2% na 2 série, o que significa a preservação de taxas praticamente idênticas às existentes doze anos atrás.

Com efeito, isto nos permite observar que: a) A oferta de escolaridade obrigatória se restringiu às três primeiras séries do 1 grau, que em 1984 concentraram 59.9% das matrículas, (no Nordeste atingiu a quase 70%); b) a denominada taxa de eficiência (número de aprovados dividido pela matrícula inicial) do ensino de 1 grau decresceu ao longo do período, passando de 75.4% em 1973 para 62.6% em 1983; c) a universalização na faixa etária de 7 a 14 anos está longe de ser conseguida, conforme prevê a legislação; d) a taxa de analfabetismo, portanto, permanecia extremamente alta em 1985, 20.7% do total da população de 15 anos

e mais.

Constatamos, igualmente, que 60,6% da população economicamente ativa, em 1984, está incluída numa faixa que compreende os que nunca estudaram ou que ficaram na escola, no máximo, até 4 anos. Trata-se, por conseguinte, de uma força de trabalho (potencial e ativa) que, em sua maioria, não tem nenhuma escolarização ou no máximo possui instrução primária

Quem são, afinal, os excluídos do sistema educacional? São os pobres e, entre estes, os pretos e os pardos (mulatos, índios, mamelucos e cafuzos). Em 1986, cerca de 43.4 milhões de pessoas no Brasil viviam em estado de pobreza, ou seja, tinham renda igual, ou inferior a meio salário mínimo. Essa cifra corresponde a 32.3.% da população nacional (CF, Rossi et alii, 1989:B-3). Conforme o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1987 dos 31.417.366 de analfabetos com mais de 5 anos de idade, cerca da 59% (18.827.929) são negros e pardos (Cf. Folha de S,Paulo, 1990: C-3). Segundo o censo de 1980, cerca de 60% dos que recebem até meio salário mínimo são pretos e pardos dos quais pouco mais de 10% ganhavam mais de 10 salários mínimos. Enquanto isso, 39% dos pretos e pardos (da população de 7 anos e mais) têm menos de 1 ano de estudo e somente 6% ultrapassam o 1 grau (Cf. Retrato do Brasil, 1984).

O acesso à escola, portanto, tem acompanhado o perfil da distribuição da renda e da desigualdade social. O qua-

dro, a seguir, transcrito de um Relatório do Banco Mundial (1989) contribui para tornar mais claro a exclusão social dos despossuídos da escola.

Nível de Renda e Acesso à Escola no Brasil

(Distribuição dos estudantes por renda familiar)

1982

Nível de Renda	População Geral	1 Grau	2 Grau	Superior
Menos de 1 SM	30.8%	14.2%	2.7%	1.0%
1 - 2 SM	27.8%	23.1%	8.9%	3.5%
2 - 5 SM	26.5%	37.4%	33.9%	20.6%
5 - 10 SM	9.0%	16.2%	30.3%	31.1%
Mais de 10 SM	5.8.%	7.7.%	23.1%	46.8%

Fonte: PNAD - 1982/ The World Bank

O que observamos é uma tendência inversa: 58.6% fazem parte da população de mais baixa renda (até dois salários mínimos) e tem uma participação decrescente nos diferentes graus escolares - 1 grau 37%; 2 grau, 11.6%; superior, 4.5%. Enquanto isso as famílias de mais alta renda (acima de 10 salários mínimos) somam apenas 5.8% da população e, inversamente, têm uma

participação crescente à medida em que avançam os graus escolares: 7.7% - 1 grau; 23.1% - 2 grau e 46.8% - superior.

Outra observação: Os mais pobres não conseguem transferir os percentuais que representam no conjunto da população, sequer no que diz respeito ao ensino de 1 grau (58.6%/37%). Contrariamente, os de mais alta renda ultrapassam em muito o percentual que representam no conjunto da população. Assim, eles representam apenas 5.8% da populaçãO e, no entanto, concentram 46.8% das matrículas do ensino superior. Tal é a realidade educacional do país. Com isto, configura-se, portanto, que as relações capital-trabalho destroem a ficção de igualdade de oportunidades educacionais e sociais, uma vez que os mecanismos que geram a desigualdade permanecem intocáveis e contam com o respaldo do próprio Estado.

3. A Reforma do Ensino de 2_ Grau

No que diz respeito ao ensino de 2 grau, uma indagação se impõe na busca do entendimento dos meandros da gestação da reforma e da elaboração da política educacional pós 1964 no Brasil. A pergunta é a seguinte: O que induziu o Estado a adotar a profissionalização, de forma generalizada e compulsória, neste nível de ensino? é evidente que a relação entre educação e trabalho constitui uma questão não somente atual, mas, igualmen-

te, de extrema relevância.

Alguns socialistas, como Gramsci, "relaciona sempre o fato educativo não somente ao fato político, mas também e especialmente ao fato da produçaõ e do trabalho" (Manacorda, 1989: 334). O próprio Marx em O_Capital escreveu que "do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro..." (1975: 554). Em outros textos essa questão foi posta e reposta por Marx e foi objeto de grande preocupação de Gramsci, nos Cadernos_do_Cárcere, ao tratar dos problemas referentes à educação e à pedagogia. Enfim, o pensamento socialista tem procurado enfrentar essa problemática desde os autores clássicos aos contemporâneos.

Entre nós, esta preocupação também tem sido colocada nos últimos anos, notadamente em estudos e teses acadêmicas de orientação marxista. Recentemente, Teotônio dos Santos (1988:62) ao abordar a revolução técnico-científica da atualidade e suas implicações no processo de trabalho - como o uso da informática, por exemplo -, chama a atenção para a velocidade com que os conhecimentos são produzidos e para a necessidade de preparar pessoas "com formação científica sólida", como condição para que venham a ter um mínimo de capacidade tecnológica. Para ele, "pensar num técnico que não tenha sólida formação científica é muito precário par o nível de desenvolvimento das forças produtivas que se avizinha". Diz ainda Santos que, "não é possível pensar que vamos conseguir um tipo de conhecimento que não se de-

satualize. Temos que formar gente que se atualize por si mesma, capaz de desenvolver sua capacidade de raciocínio própria. Essa reciclagem permanente do conhecimento é outra condição para estarmos dentro da sociedade contemporânea"

Na verdade, o princípio educativo socialista tem em vista a construção de uma nova sociedade, despojada da exploração do trabalho humano que um grupo de homens exerce sobre outros, segundo ocorre no capitalismo. Isto pressupõe a abolição da propriedade privada, a superação da alienação e, portanto, da unilateralidade a que foi reduzido o trabalhador com a excessiva divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Trata-se, por conseguinte, de formar o homem "omnilateral" e de reaproximar trabalho e conhecimento, tornando possível a intervenção subjetiva do trabalhador que assumiria, desse modo, a condição de sujeito do processo de produção.

Assim sendo, consiste em inverter a relação existente no capitalismo, onde o sujeito se transforma em objeto. Marx em seus escritos demostra que a partir da subsunção formal do trabalho ao capital, à medida em que o trabalhador é separado dos meios de produção, tem início uma marcha inexorável de desqualificação da força de trabalho - que perde a sua capacidade de intervenção subjetiva com a erradicação dos ofícios - e que se completa com a subsunção real do trabalho ao capital, ou seja, com o uso capitalista das máquinas. Aqui o processo de trabalho se torna inteiramente objetivo pelo emprego da ciência e ocorre

uma separação radical entre trabalho e conhecimento.

De acordo com o que escreve Napoleoni (1981: 93), "o trabalho se tornou uma mera ação mecânica e a "ciência se colocou fora da subjetividade de quem trabalha; foi pensada em outro local...". Segundo ressalta Marx (1985: 219), a_ciência, que obriga os membros inanimados das máquinas (...) a agirem conforme a sua finalidade, como um autômato, não_existe_na_consciência_do operário, mas atua, através da máquina, como um poder estranho sobre ele, como poder da própria máquina" (Grifos nossos). Nessa perspectiva, o trabalho_vivo é subsumido ao trabalho_morto, objetivado, que corporifica o conhecimento. Por outro lado, a própria redução do trabalho_concreto a trabalho_abstrato - que Marx analisa no livro I de O_Capital - pressupõe, em si, a desqualificação da força de trabalho.

Esta questão - ou seja, a questão da desqualificação da força de trabalho - tem sido atualizada, no tocante ao capitalismo contemporâneo,por outros autores como Braverman (1977), Salm (1980), Gorz (1982), entre tantos outros. Para este último, "atualmente , o operário está despossuído de tudo: tanto do saber quanto do poder sobre a produção". A respeito da automatização e da informática afirma que, "na verdade, automatização e a infomática, contrariamente às profecias, não liberam os trabalhadores das tarefas fastidiosas e repetitivas. Ao contrário: a automatização desqualifica o trabalho" (Gorz, 1982: 153). Ao tratar da robótica, Benjamin Coriat (1989: 16; 20) assim se expres-

sa: "Ao transformarem a organização das linhas de produção nas fábricas, eles [os robôs] se instalam no lugar_de_homens" (Grifos no original). Prosseguindo, o referido autor afirma: "E mais, não há apenas os empregos destruídos, há também os empregos modificados. Habilidades pacientemente adquiridas encontram-se bruscamente desqualificadas para alguns, porque tornaram-se inúteis pelo movimento de braço do robô e da ferramenta afixada em sua extremidade" Para Coriat "não_há, verdadeiramente, uma _compensação_, porque na outra ponta da cadeia, o trabalho de programação, de ajuste dos movimentos dos robôs, escapa ao controle direto dos operários e passa para mãos e conhecimentos_técnicos que distanciam_a_máquina_daqueles_que_devem_manejá-la cotidianamente" (Grifos nossos)

A tese pedagógica de Marx e Engels contudo tem em vista a reconciliação entre trabalho e conhecimento, não como uma volta ao passado, porém como uma possibilidade de edificar, no futuro, uma sociedade justa, igualitária e de elevado nível de desenvolvimento social. Em decorrência, ela está fundamentada na "necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, para chegar a um desenvolvimento pleno das forças produtivas e a recuperação da omnilateralidade" (Manacorda, 1979: 28). Do ponto de vista do conteúdo pedagógico, isso implica numa articulação entre formação intelectual, educação física e ensino tecnológico. O ensino tecnológico, por sua vez, compreende o estudo dos "fundamentos científicos de todos os processos de produção e os aspectos práticos

de todos os ofícios" (Manacorda, 1979: 34 - Grifos no original). Não se trata, no entanto, de multiprofissionalidade ou do simples adestramento do trabalhador nos diferentes ramos da produção para fazer frente a introdução de novas máquinas ou a mudanças na divisão do trabalho. Trata-se, isto sim, conforme Manacorda, de prever uma formação teórica e prática que se opõe a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual imposta pela fábrica. Saliente-se que apesar da importância do ensino tecnológico, na visão de Marx e Engels, ele "não absorve, não substitui a formação intelectual" (Manacorda, 1979: 33)

Ao teorizar sobre a escola única, Gramsci enriqueceu as reflexões, no âmbito do marxismo, sobre educação. Para ele, a "escola única inicial", abrangendo primário e médio, deveria ser de "cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equânimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual". Acrescenta Gramsci que, "deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo" (Gramsci, 1977: 1.531).

Na sua acepção, o surgimento da escola unitária, não se restringe a uma mudança na esfera da educação escolar, porém algo que diz respeito a toda a vida social e cultural. Segundo suas palavras, "o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho in-

dustrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo" (Gramsci, 1977: 1538). Gramsci, evidentemente, é partidário da construção de uma nova ordem social e da democracia da sociedade. Por isso critica a proliferação de escolas profissionais que, embora tidas como democráticas, na verdade concorrem , na sua visão, para a perpetuação das desigualdades sociais.

Assim sendo, assinala que "as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, toma à frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais como ainda cristalizá-las em formas chinesas". Ressalta ainda o Gramsci que, "cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige" (8). (Gramsci, 1977: 1.547).

A dimensão formativa, portanto, é muito forte no pensamento gramsciano. Ela implica numa crítica ao senso comum, numa elevação cultural das classes subalternas ao vincular trabalho e conhecimento, o que possibilita o controle do processo produtivo por quem trabalha, assim como o pleno exercício da cidadania através da socialização do poder, da real participação política de todos na gestão da sociedade e no estabelecimento de limites à ação do Estado. Isto configura, sem dúvida, o fulcro da democracia.

Com efeito, esta não é, e nem poderia ser, a perspectiva adotada pela política educacional do Estado Militar no tocante às relações entre educação e trabalho no ensino médio. Na verdade, o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da "teoria do capital humano". Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional; de subordinação da educação à produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho. Por isso, o 2 grau deveria ter um caráter terminal - esse princípio consta das conclusões do Epcum "A Educação que nos Convém", realizado pelo IPES, bem como das recomendações do GTRU - e, em certas situações , até mesmo o 1 grau deveria ter um caráter de terminalidade.

Era esta terminalidade que possibilitaria a um grande contingente de alunos sair do sistema escolar mais cedo e

ingressar no mercado de trabalho. Com isto, diminuiria a demanda para o ensino superior. A reforma do 2 grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ela assumia uma função discriminatória apesar do discurso igualitarista e da generalização da "profissionalização para todos".

Outro aspecto a destacar, e que reforça a função discriminatória e a contribuição da política educacional para a reprodução das classes sociais, diz respeito à seguinte inversão: nos países de capitalismo avançado é freqüente o aumento nos anos de escolaridade para, entre outras coisas, conter a força de trabalho "supérflua", mantendo-a afastada do mercado. Entre nós, com a Reforma do 2 grau, ocorre o inverso. A força de trabalho supérflua é transformada também em população escolar "supérflua", cuja manutenção no sistema escolar custa muito caro para o Estado comprometido com o financiamento de setores que considera verdadeiramente prioritários. Em consequência, trata-se de abreviar a escolarização - dos mais pobres - empurrando-os mais cedo para o mercado de trabalho, apesar do gigantismo do exército industrial de reserva existente no país

Finalmente, ressalte-se que o discurso das autoridades expressava, sempre, uma busca de eqüidade social. No entanto, não se tratava aqui de uma correção posterior das desigualdades surgidas no processo de troca, porém, da criação de uma suposta igualdade de oportunidades antes e fora do processo do

mercado (CF. OFFE, 1990).

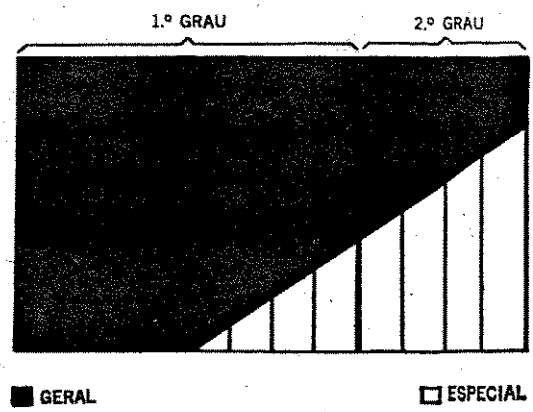
O depoimento do Coronel Jarbas Passarinho (1985), um dos mais destacados intelectuais do regime autoritário e Ministro da Educação e Cultura na época da reforma do ensino primário e médio (1971), é elucidativo a esse respeito. De acordo com as suas palavras "a escola comum, a escola para todos, nunca chegou entre nós a se caracterizar ou a ser de fato, para todos. A escola era para a chamada elite". Ao se reportar à história da educação brasileira, desde a colonização, ele identifica a existência de uma dualidade ou seja, uma escola para a elite e outra para o povo. Assim, "a escola para os colonizadores, para a classe dominante, essa era supostamente academicista, pois vinha sob o influxo de Coimbra. A outra era a do bate-sola, era a do marceneiro, e assim por diante".

Desse modo, prossegue Passarinho, "o colono, o português ia aprender filosofia, e o índio e o mestiço iam aprender as tarefas da terra" (1985: 36). Corroborando com o ponto de vista de Aderbal Jurema - relator do projeto de reforma no Congresso - assinala que esta é uma situação que perdurava até então. Nessa perspectiva, "o ensino médio, onde sobressaía, no status social, o ensino secundário, era apenas um corredor, uma passagem para o ensino universitário (...). Não tinha o ensino primário nenhuma motivação vinda da comunidade. A escola era como que encerrada entre as quatro paredes de uma sala de aula. E o ensino médio abrangia também o ensino secundário. Era a escola

não para nossos filhos, mas para os filhos dos outros, porquanto a escola para os nossos filhos era o secundário, era aquela que possibilitava ao aluno chegar à universidade em busca de um diploma ou de um título de doutor" (1985: 37). Ante tal quadro, indaga Jarbas Passarinho, "que queríamos nós? [Isto é, o que desejavam os representantes do poder]. Queríamos uma escola que não tivesse vergonha de se dedicar à formação para o trabalho" (1985: 36).

Além dos motivos acima expostos, alguns outros serviram de justificativa para a adoção do ensino profissionalizante em larga escala, ainda no nível médio. Passarinho, por exemplo, invoca a sua experiência como aluno e professor de escolas militares. Conforme comenta, na Academia Militar, no primeiro ano havia 80% de ensino acadêmico. "No segundo ano havia 60%, no terceiro 40% contra 60% de ensino profissional e, no último ano, 80% de ensino profissional contra 20% apenas de ensino acadêmico, e já aí todo ele voltado para as atividades de guerra. Estudavamos física superior, estudávamos química superior (...), mas para quê? Apenas para saber ou fazer nas provetas as reações? Não, porque na cadeia seguinte íamos fazer aplicação da química, da física e da mecânica na arte da guerra. Eu vinha de uma área, onde passei 29 anos, no Exército, simultaneamente [como] aluno e professor (...) e estava impregnado dessa idéia da educação para saber fazer" (1985: 38)

De fato, o Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1 e 2 Graus (1971: 141) especifica: "No caso de uma escolarização normal, a parte geral será exclusiva nos anos iniciais do ensino de 1 grau e em seguida predominante, equilibrando-se com a especial no 2 grau". Para ilustrar a sua proposta o GT elaborou a seguinte forma gráfica.



Trata-se de algo muito próximo do perfil traçado por Passarinho (1985) acerca da relação entre educação geral e educação especial existente nas escolas militares.

Por este gráfico, o que se observa é um decréscimo da parte geral e, inversamente, um acréscimo da parte específica, muito próximos das indicações de Passarinho acerca das escolas militares. Considere-se, além do mais, que um dos membros do Grupo de Trabalho - Walnir Chagas - foi professor do Colégio Militar de Fortaleza - CE.

A Lei 5.692/71, ao ser decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, assume uma configuração ainda mais radical com relação à "preparação para o trabalho", em "consonância com as necessidades do mercado de trabalho"; tanto é assim que o Artigo 5 parágrafo 1 estabelece o seguinte: "o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de 1 grau, a parte de educação seja exclusiva nas séries iniciais e predominantemente nas finais; b) no ensino de segundo grau predomina a parte de formação especial". Diz mais o parágrafo 2 , alínea a, acerca da formação especial: "terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1 grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2 grau".

Por outro lado, à experiência militar, a exemplo do aprendizado da "arte da guerra", junta-se uma fundamentação cristã na defesa da profissionalização. Intelectuais militares e eclesiásticos unem-se, pois, em torno dos mesmos propósitos.

Assim sendo, o Padre José Vieira de Vasconcelos - Presidente da Associação dos Educadores Católicos do Brasil, membro do Conselho Federal de Educação desde 1962 e integrante do Grupo de Trabalho da Lei 5.692/71 - escreveu em seu conhecido Parecer 45/72 que: "A nova Lei tem, pois, na insistência por uma educação mais técnica, uma das suas notas dominantes. Significa esta premissa ruptura com as tradições educacionais cristãs do Brasil? Uma antinomia, entre tecnologia e humanismo? Reduz o sen-

tido formador e a substância espiritualista do trabalho do educador? Tende a fazer do aluno peça de uma máquina maior a serviço do desenvolvimento (tomado apenas em sentido material) do País? Apresso-me a responder que não. Até pouco tempo, quando se falava em tecnologia em confronto com educação acadêmica, notavam-se com freqüência dois falsos subentendidos. O primeiro era identificar-se humanismo com cultura acadêmica (...). O segundo (...) era ligar-se humanismo a cristianismo. Isto tem uma parcela de verdade e uma parcela de mal entendido. O que há de verdade nesta associação de idéias é a preocupação do cristianismo de fazer da pessoa humana o centro do mundo. Como lemos na Populorum Progressio, 'o que conta para nós é o homem, cada homem, cada grupo de homens, até chegar a humanidade inteira'(...). Sob este ângulo o cristianismo é humanista. O mal-entendido é julgar que o cristianismo se oponha à educação tecnológica, como se ela fosse uma espécie de paganismo, em contraposição com a cultura clássica, que seria a cristã. A verdade é outra: o renascimento da cultura clássica foi bem pouco cristão (9); por outro lado, a teoria de que o trabalho das mãos é indigno do homem livre é do pagão Aristóteles, Cristo foi carpinteiro" (1977: 97-8).

Contudo, apesar das justificativas de ordem moral com base na preservação dos valores cristãos e da intenção manifesta de concorrer para a superação das desigualdades sociais, o que está em jogo realmente, na política educacional, é a manutenção da estrutura da desigualdade social à medida em que procura estabelecer uma relação direta e imediatamente interessada, com a

produção capitalista. Trata-se, portanto de subordinar diretamente o sistema educacional ao sistema ocupacional.

Isto fica claro ao examinarmos o texto firmado por Jarbas Passarinho em setembro de 1974, como apresentação do Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-79). Segundo ele, ao abordar a definição do Plano, tornava-se necessário " traçar orientação própria a guiar a ação posterior. Para tanto, havia que definir as grandes linhas gerais consonantes com a concepção neo-capitalista do regime político vigente. Analisados os domínios críticos do planejamento educacional, entendeu o Governo que a diretriz básica no campo da educação, deveria ser a democratização do ensino em todos os seus graus, através de uma política séria e pertinaz de tentativa de proporcionar igualdade de oportunidade para todos".

A seguir Passarinho faz uma indagação: "Relativamente à natureza do ensino, deveria continuar o pseudo-humanismo dos currículos, ou, ao contrário, teria chegado o momento histórico de obter uma dosagem ótima entre ensino técnico e científico, e estudos literários?" Prosseguindo, afirma: "Era oportuno entrar na querela contemporânea, que pretende responder à pergunta relativa a que finalidade dar à educação. Deve ela responder às necessidades, esperanças e desejos dos indivíduos, ou deve ser orientada para a satisfação das necessidades do Estado? Optou o Governo pela resposta que, assegurando o inteiro respeito pelas vocações individuais, carreasse, contudo, os meios existentes

preferentemente para as carreiras que mais convinham ao modelo econômico do Brasil. Vale dizer que a política de expansão de oferta da universidade, ou da escola profissionalizante de 2 grau (...) se voltasse para as áreas marcadas pela insuficiência dos recursos humanos treinados, necessários ao desenvolvimento auto-sustentado nacional. Ao invés dos 'excedentes profissionais', a agravar os mercados já saturados da espécie, definíamo-nos pela prioridade da formação de profissionais de que o mercado estava ávido" (In: Garcia, 1977: 115-6-7. Grifos nossos). Esta postura apresenta evidentes limites já mencionados por nós.

Do exposto fica patentado que a tentativa de conciliação entre "as necessidades do cidadão e as necessidades da produção" (Covre, 1983: 196), se torna mera figura de retórica à medida em que acaba por prevalecer, na definição da política educacional, segundo o Ministro da Educação, as determinações do mercado. Isto põe por terra o discurso igualitarista no âmbito escolar, que assume uma dimensão meramente formal e abstrata, uma vez que no mundo da realidade o que predomina é a desigualdade econômica.

Assim, como tornar possível o pressuposto liberal de assegurar a igualdade escolar num quadro dominado pela apropriação diferencial da riqueza material? Na verdade, trata-se de uma estratégia que se propõe - conforme a "teoria do capital humano" - a introduzir modificações na ordem econômica, sem efetuar transformações estruturais. Para tanto é fundamental uma amplia-

ção dos investimentos em educação, elevando, assim, a escolarização dos indivíduos e transformando-os, inclusive os trabalhadores, em capitalistas, à medida em que adquirem "conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico" (Schultz, 1973: 13). Tal postura não encara evidentemente o capital como uma relação social. (Marx, 1975) e que, portanto, pressupõe uma relação de exploração e de dominação de um grupo de homens sobre outros, isto é, do capital sobre o trabalho. Esta abordagem serviu de suporte não somente ao Estado, mas foi utilizada de igual modo por vários intelectuais, como Carlos Langoni, Roberto Campos, Mário Henrique Simonsen, empenhados em demonstrar, em defesa da ordem social estabelecida, que a distribuição desigual da renda decorria, de forma preponderante, dos diferentes níveis de escolarização alcançados pelas pessoas.

Nessa perspectiva, a educação era admitida como um fator igual, ou mesmo mais importante do que a propriedade privada dos meios de produção para explicar os diferenciais de renda, a desigualdade social. No entanto, os autores que se filiam a essa postura teórica omitem uma questão decisiva, qual seja, a de que a escolarização desigual tem como substrato a desigualdade social, determinada pela apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

O tripé ideológico de sustentação da política educacional era constituído, pois, pela Doutrina da Segurança Nacional, pela Teoria do Capital Humano e por correntes do pensamento

cristão conservador. A este último coube legitimar, num país de maioria católica, as iniciativas do Estado Militar de associar diretamente educação e produção capitalista, bem como de fornecer sustentação a toda ideologia estatal, uma vez que o nome de Deus e os princípios cristãos eram sempre invocados pelos poderosos.

Por outro lado, é essa visão de um ensino imediatamente interessado, além do evidente predomínio do Executivo sobre o Legislativo, que vai nortear a ação do Congresso Nacional na apreciação do Projeto de Lei da Reforma de Ensino de 1 e 2 Graus. Aqui o Congresso se comportou de forma "mais realista do que o rei". A esse respeito Saviani tem assinalado em seus escritos, que enquanto o Congresso Nacional desfigurou a proposta original da Lei 4.024/62, reforçou o projeto oficial no caso da Lei 5.692/71.

Observamos a propósito o relato de Jarbas Passarinho: "O que queríamos com o ensino de 1 grau? Uma escola de sondagem de aptidões" e de "habilitação profissional ou aprofundamento em determinadas ordens de estudo gerais no ensino de 2 grau". Segundo afirma, "sentíamos que não podíamos, da noite para o dia, profissionalizar todo mundo" (1985: 40). Vários parlamentares, no entanto, não aceitaram a opção referente ao "aprofundamento" e apresentaram emendas de cunho estritamente profissionalizante. Entre eles, podemos apontar o Senador Antônio Carlos Konder Reis, os Deputados Antônio Pontes, Bezerra de Melo, Sílvio Venturoli e Sales Filho. Para o Padre Melo - deputado e proprie-

tário de escolas em São Paulo - "Toda a filosofia do projeto está voltada para a necessidade do desenvolvimento, que, dia a dia, exige mais técnicos de nível médio para a empresa privada e para a empresa pública. é necessario fechar, de uma vez por todas, a porta das escolas acostumadas a um ensino verbalista e academizante, que não formam nem para o trabalho nem para a vida" (In Pasarinho, 1985:41).

O relator, Senador Aderbal Jurema, cedeu às pressões vindas da Câmara e do Senado e se manifestou favorável à profissionalização obrigatória, o que foi igualmente aprovado pelo plenário do Congresso. A inclusão da profissionalização compulsória, no texto da Lei, decorreu, pois, conforme o ex-ministro, de uma pressão do Legislativo. O próprio Passarinho, todavia, diz o seguinte: "Como tínhamos a convicção de que éramos um país que se desenvolvia (...), era preciso ter, entre o engenheiro, por exemplo, e o trabalhador de base, as pessoas qualificadas para esse fim" (1985: 38), o que evidencia claramente, que a decisão do Congresso estava em sintonia perfeita com o espírito do projeto encaminhado pelo Executivo.

A versão de Passarinho, portanto, merece reparo, à medida em que ele atribui ao Parlamento o poder de contrariar as iniciativas do Executivo quando, na realidade, era o inverso o que acontecia: uma completa submissão do Legislativo ao Executivo. Tanto é assim que ele foi fechado várias vezes pelo Executivo, justamente em momentos de crise, ou seja, em ocasiões em que

tentou se opor ou colocar em risco certas determinações do Presidente da República.

O país vivia, nesse período, sob a égide do AI-5 e a "linha dura" era a facção dominante no Governo Militar. Além disso, o partido da situação - a ARENA - havia obtido ampla vantagem nas eleições parlamentares de 1970. Do mesmo modo, essa é a quadra em que o Regime Militar goza de grande popularidade e consegue exercer a hegemonia sobre o conjunto da sociedade, seja através da obtenção do consenso espontâneo das massas - ainda que de forma atomizada, como vimos - seja mediante o uso do aparato repressivo estatal, inclusive a força das armas, empregado com vistas a assegurar, conforme Gramsci, (1979: 9) "'legalmente' a disciplina dos grupos que não 'consentem', nem ativa nem passivamente" a dominação existente.

Nesse contexto, o Legislativo atuou sempre como acólito do Poder Executivo, não podendo ser diferente com relação às leis de reforma do ensino. Assim, o próprio partido de oposição - o MDB - capitulou ante as imposições e desígnios oriundos da Presidência da República. No caso da reforma universitária de 1968, antes do AI-5, o MDB ainda se aventurou a formular "pálidos protestos", na expressão de Saviani, contudo, no tocante à reforma do ensino primário e médio de 1971, nem isto aconteceu, ocorrendo, portanto, uma "cooptação integral" do Legislativo pelo Executivo. Tem razão Saviani quando escreve que os parlamentares deram "colaboração integral e irrestrita (...) não apenas na pre-

servação, mas no aperfeiçoamento do texto em consonância com o espírito que presidiu a elaboração do projeto original". (Saviani, 1987: 146). Nessa perspectiva, o Congresso Nacional apenas tornou manifesto um princípio contido na proposta governamental.

3.1. O Fracasso da Profissionalização

Vários foram os motivos que levaram ao fracasso da profissionalização e, por conseguinte, da Reforma do Ensino de 2 grau. Entre estes motivos podemos citar:

a) A questão de limites de recursos. Na escola profissionalizante, o custo por aluno chegava a ser 60% maior que no antigo secundário (Cf. Unicamp, 1987). Além de ser uma escola cara, o Estado - negando na prática a "teoria do capital humano" - não investiu de forma suficiente na expansão e equipamento da rede escolar. O Estado, portanto, gastou pouco. Em 1980, por exemplo, a percentagem das verbas de educação destinadas ao 2 grau era de apenas 8.4%, enquanto a média da América Latina girava em torno de 25.6%. Abaixo do Brasil encontrava-se apenas El Salvador (Cf. The World Bank, 1989).

b) Ao adotar a profissionalização universal e compulsória de caráter terminal, o Brasil acaba por fazer uma opção caduca, à medida que toma uma direção contrária das tendências

que vêm ocorrendo, desde a década de 70, nos próprios países de economia capitalista, com relação à "qualificação" da força de trabalho. Recente Relatório do Banco Mundial (1989) explicita que as indústrias e empresas estão exigindo, cada vez mais, trabalhadores com sólida - mesmo que básica - formação em matemática, língua e ciência. Num texto escrito nos anos 70, portanto, no período da reforma, Claus Offe afirma que estudos "a respeito da transformação das exigências relativas ao 'conteúdo' da qualificação pelo sistema ocupacional concordam em que não são exigências muito 'elevadas'(...), as que orientam um sistema ocupacional industrial desenvolvido em relação à força de trabalho. Observa-se, porém, fundamentalmente, uma transformação do tipo de exigências, e, por sinal, no sentido de que o 'conteúdo' (ou seja, as exigências referidas do lado concreto e útil do trabalho) paradoxalmente tornem-se abstratas". Nesse sentido, "o espectro do conteúdo da qualificação da força de trabalho sofre uma mudança de forma: deve ser aprendida não [como] uma capacidade concreta de trabalho, mas a própria capacidade de apreensão de sempre novos conteúdos relativos ao trabalho". Com efeito, "o ponto central da demanda de qualificação encontra-se na formação de capacidades cognitivas que se distinguem por um alto nível de generalidade e conseqüentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa à outra" (Grifos nossos).

Em outras palavras, o que se denomina de qualificação, nesse contexto, a chamada "qualificação básica", diz respeito à capacidade de : "ler, escrever, qualificação linguística,

conhecimentos básicos sobre tecnologia e instituições, operações matemáticas fundamentais". é isto que deve "fazer parte da formação básica de toda força de trabalho, se ela quiser ter a oportunidade de ser aceita num sistema ocupacional altamente industrializado, e que [deve] ser adquirida essencialmente através do processo de educação formal" (Offe, 1990: 16-18). Esclareça-se que o autor se refere mais especificamente à realidade alemã. Em decorrência, talvez, possamos questionar a afirmativa de que a reforma do ensino de 2 grau, entre nós, tem como fonte de inspiração o chamado "modelo alemão".

c) A discrepância prática e a crônica desatualização (deficit de prognose empírica e lógica e de "recursos de poder") do sistema educacional com relação ao sistema ocupacional. Daí a resistência por parte das empresas, notadamente do grande capital, em absorver esse contingente de egressos das escolas profissionalizantes. Nesse sentido, as empresas possuíam as próprias estratégias de "capacitação" ou de complementação da formação de sua força de trabalho (Cf. Cunha, 1977). Apenas a título de ilustração, acerca da desatualização do sistema educacional, vejamos os seguintes depoimentos de dirigentes empresariais. Apesar de os representantes das escolas técnicas afirmarem sempre que tentam adequar a formação dos seus alunos à demanda das indústrias, as reclamações dos empresários, persistem. Assim, segundo Celso Xavier, Coordenador de Treinamento e Seleção da Metal Leve S.A., "eles [os profissionais egressos das escolas] ficam espantados com um robô na linha de produção". Para formar tais

profissionais, Xavier acredita que "as escolas devem estar atualizadas com o desenvolvimento do setor". De acordo com Elídia Menezes, analista de recursos humanos da Rima Impressoras S.A., a mencionada empresa há dois meses não consegue preencher 20 vagas na área da eletrônica. Diz ela: "Os currículos escolares não são compatíveis com a realidade do setor". Conforme afirma, "eles não conseguem passar no teste de seleção criado pela empresa". A firma Combustol Ind. Com Ltda. montou um departamento só com ex-alunos de escolas técnicas. Para o engenheiro Manuel Mendes, trata-se de "profissinais que precisam de uma chance. Eles não sabem realmente como funciona uma empresa no setor em que pretendem trabalhar". E prossegue: "Trabalhamos com tratamento térmico. Os alunos têm uma noção muito teórica sobre o assunto". Sandra Regina Lustosa, da Aço Villares, declara que, " os estagiários não têm noção de empresa. Damos a oportunidade de aprenderem. Nesses setores [metalurgia e usinagem] precisamos de pessoas com melhor nível". Conclui: "As escolas precisam estar sintonizadas com o desenvolvimento das indústrias" (Folha de S.Paulo, 06.09.1990. C.8).

d) A demanda para a universidade não foi estancada de acordo com as expectativas governamentais. Desse modo, as diferentes classes sociais ofereceram resistência "passiva" à profissionalização compulsória. Para Freitag (1987: 41-2), " a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo das classes médias e alta da sociedade brasileira". A proposta profissionalizante, conforme afirma, desagradou até mesmo a classe trabalhado-

ra do campo e da cidade, pois ir à escola era identificado como "liberação do trabalho braçal".

e) A profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública - notadamente as estaduais e municipais - por falta de recursos, tendo sido, pura e simplesmente, descartada (com raras exceções) pela rede privada devido ao seu elevado custo.

f) Em face das dificuldades, o próprio MEC foi redefinindo a questão da profissionalização. Assim, de obrigatória - conforme a Lei 5.692/71 e o famoso Parecer do CFE 45/72 - foi suavizada com a introdução das chamadas "habilitações básicas" (de acordo com um outro Parecer do CFE o de N 76/75 assinado por Terezinha T. Saraiva) que previa uma formação profissional genérica a ser completada nas empresas. Finalmente em 1982 pela Lei N 7044, foi revogada a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2 grau. Ao lado disso, com a criação do Sistema Nacional de Formaçao de Mão de Obra (SNFMO), é transferido do âmbito MEC para o do Ministério do Trabalho (MT), entre 1974- 1976, o controle sobre o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra). No mesmo período o Ministério do Trabalho criou ainda o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) e o PRODEMO (Programa de Desenvolvimento de Mão-de-Obra).

A profissionalização, portanto, nunca foi implantada de acordo com a Lei 5.692/71 e as habilitações definidas pelo Parecer 45/72. Contudo, de acordo com Salm (1986: 74-5), "apesar de profundamente reformulada tal Lei deixou suas seqüelas, como colocar na vala comum as velhas e boas escolas técnicas, ao lado de outras que não tinham condições para tal, o enfraquecimento da formação do magistério, transformado em mera habilitação de 2 grau e numa proliferação de escolas técnicas de baixíssimo nível e desempenho fraquíssimo, criando assim, muitas ilusões, muitos problemas" (Grifos no original).

Tal política impôs, outrossim, uma sobrecarga às Escolas Técnicas Federais, acarretou uma degradação, sem precedentes, na escola pública de nível médio em geral e fortaleceu a rede privada de ensino. No tocante às habilitações, o que observamos foi o predomínio de modalidades (sobretudo nas escolas particulares, como também nas estaduais e municipais) que visavam atender , fundamentalmente, as determinações legais. Desse modo, o que contava realmente era a conveniência interna, a disponibilidade de recursos (financeiros e humanos), as opções mais baratas etc., e não uma possível necessidade de profisisionais de que o "mercado de trabalho estava ávido". Tanto é assim, que prevaleceram as seguintes modalidades: Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, Técnico Assistente de Administração, Magistério, Técnico em Electrônica.

No que diz respeito à matrícula, a primeira constatação a ser feita é a de que houve, de fato, uma expansão no contingente de alunos no 2 grau. A matrícula mais que duplicou entre 1972-1985, saltando de 1.330.251 em 1972 para 3.165.577 em 1985 (Cf. Unicamp, 1987: 165-7) se comparamos com a matrícula do 1 grau, no entanto, constamos a baixa representatibidade do 2 grau. Em 1983 por exemplo, a matrícula final do 1 grau era da ordem de 20.762.741 alunos, enquanto a do 2 grau montava apenas a 2.946.657 alunos. Esta baixa representatividade pode ser confirmada ao constatamos que em 1982, existiam 198.000 estabelecimentos de 1 grau enquanto o número de estabelecimentos de 2 era de pouco mais de 8.000, isto é, apenas 4.3% do total das escolas de 1 grau.

Outro fato a destacar diz respeito à participação da rede pública. Enquanto no ensino de 1 grau, em 1982, 87% da matrícula e 95% das unidades escolares eram vinculadas à rede pública, no ensino de 2 grau esta participação cai para cerca de 60% no que toca à matrícula e para 50% no que se refere aos estabelecimentos escolares. Salientamos que, em alguns Estados, como Minas Gerais e São Paulo, a rede privada mantinha um maior número de alunos (Cf. Franco, 1988).

Observamos, outrossim, também neste nível de ensino, uma distorção idade-série. Desse modo, em 1982 mais da metade da população de 15 a 19 anos em condições de seguir o 2 grau estava fora da escola (Cf. Unicamp, 1987: 166). Em 1985 cerca de

30.65% dos alunos matriculados no 2 grau tinham mais de 19 anos (Cf. Folha de S. Paulo: 29.04.1990: C-1), e, em 1987, apenas 37% da população entre 16 e 18 estava matriculada no referido grau de ensino. Isto coloca o Brasil em desvantagem com relação a outros "países em desenvolvimento" (países com renda per_capita entre US$ 1.810 a 7.410 em 1986), de acordo com o quadro a seguir transcrito de um Relatório do Banco Mundial (1989) sobre o ensino secundário no Brasil.

ÍNDICE DE MATRÍCULA NA ESCOLA SECUNDÁRIA

(população 16-18 anos)

BRASIL E OUTROS PAÍSES

1965-1986

Países	1965	1986
Brasil	16.%	37% (1987)
Coréia	35%	95%
Chile	34%	70%
México	17%	55%
média	29%	59%

Fonte: World Development Report. The World Bank.

O quadro demonstra o baixo nível de escolaridade da população brasileira entre 16 e 18 anos; apenas 37% estava matriculada na escola secundária, enquanto na Coréia esse índice era de 95%, em 1986. O Brasil apresenta mesmo índices inferiores ao Chile e ao México, fato que revela uma pouca expresssividade da política educacional durante o Regime Militar. Entre 1965 e 1987 enquanto o Brasil duplicou a matrícula na referida faixa etária, a Coréia e México praticamente triplicaram. Além disso, a expansão de matrícula no 2 grau foi acompanhada de uma clara queda nas chamadas taxas de eficiência. Assim sendo, os índices de reprovação e evasão apresentaram uma tendência ascendente. Em 1983, por exemplo, as taxas de reprovação e evasão foram, respectivamente, de 11.8% e 10%. Em 1983 estas taxas subiram para 20% e 16.9% respectivamente (Cf. Unicamp, 1987:167).

No que se refere à distribuição da matrícula o que observamos - conforme ocorre nos outros níveis de ensino - é a manutenção, ao nível do 2 grau, da estrutura das desigualdades regionais e sociais. Dessa maneira, em 1985, o Sudeste concentrava 49.6% da matrícula, o Nordeste 23.3%, o Sul 16.2%, o Centro-Oeste 6.7% e o Norte 4.2% (Cf. Unicamp, 1987). Do ponto de vista do nível de renda o que observamos - dados de 1983 - é uma tendência descendente da matrícula no tocante aos setores de mais baixa renda (até 2 salários mínimos) que, no conjunto da população, representam 58.6% enquanto isso expressam apenas 11.6% da matrícula do 2 grau. Tendência inversa, ou seja, tendência ascendente ocorre nos setores de renda média (entre 5 e 10 salários

mínimos) que representam 9.0% da população e 30.3% de matrícula de 2 grau e nos setores de renda mais elevada (mais de 10 salários mínimos). Neste caso, apenas 5.8% da população participam com 23.1% da matrícula do referido grau escolar. Enfim, juntando-se as duas últimas categorias (5-10 e mais de 10 salários mínimos) constatamos que apenas 14.8% do conjunto da população concentra 53.4% da matrícula de 2 grau (Cf. The World Bank, 1989).

Com isto temos confirmado, também no 2 grau, o predomínio do topo da pirâmide social. É este contingente da mais alta renda que estuda na rede particular ou nas Escolas Técnicas Federais que vai ter acesso às universidades públicas. A reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino do 2 grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidade públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso.

O resultado foi o fortalecimento da rede privada à medida em que ela assumiu, efetivamente, a função de instância preparatória para os vestibulares, criando para tanto, inclusive um novo tipo de escola - exclusivamente propedêutica -, os chamados "cursinhos".

NOTAS

1. Apenas gostaríamos de lembrar que esta constitui a décima reforma educacional desde a proclamação da República. As outras foram a seguintes: Benjamim Constant (1890); Amaro Cavalcanti (1892); Epitácio Pessoa (1901); Rivadávia Corréa (1911); Carlos Maximiliano (1915); João Luiz Alves (1925); Franscisco Campos (1931); Gustavo Capanema (1942); LDB (Lei de Diretrizes e Bases) - 1961.

2. Faziam parte do Grupo de Trabalho: Padre José de Vasconcellos (presidente); Valnir Chagas (relator); Aderbal Jurema; Clélia de Freitas Capanema; Eurides Brito da Silva; Geraldo Bastos da Silva; Gildásio Amado; Magda Soares Guimarães; Nise Pires.

3. Art. 7 . Parágrafo único: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1 e 2 graus". A nosso ver, isto consiste numa concessão à hierarquia eclesiástica, como forma de manter ou mesmo ampliar o apoio de amplos setores católicos. A esse respeito, vale a pena lembrar os episódios da década do 30, onde a igreja lutava para introduzir o ensino religioso nas escolas públicas. Na ocasião Francisco Campos, ministro da educação e saúde pública, escreveu uma carta a Getúlio Vargas onde enfatizava: "Neste instante de tamanhas dificuldades, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, o decreto [sobre o Ensino religioso], se aprovado por V. Ex ., determinará a mobilização de toda a Igreja Católica, ao lado do governo...". Conclui adiante: "Pode estar certo de que a Igreja Católica saberá agradecer a V. Ex . esse ato..." (Campos, 1982: 330-1).

4. Art. 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 revele mais econômica para o atendimento do objetivo".

5. A propósito, escreve Gorender (1987: 227): "A partir de 1969 o recrudescimento da guerrilha urbana evidenciou que os implicados de origem operária mal chegaram a 10% dos presos políticos. Cerca de 55% dos presos eram estudantes e profissionais com título universitário". Por sua vez em entrevista concedida ao semanário francês Front em novembro de 1969, Carlos Marighela declara que "segundo uma revista local, dos 150 revolucionários presos ou identificados, 38% são estudantes, 20% militares ou ex-militares, 17% de profissão liberal, 16% de funcionários, comerciantes etc. e somente 8% de operários. Para a A.L.N. "a aliança do proletariado, dos camponesses e da classe média urbana é a chave da vitória". (In Carone, 1984: 66-7).

6. Exceto a guerrilha rural do Araguaia, organizada pelo PC do B, cujos combates ocorreram no período 1972-4, na região paraense de

Xambioá - Marabá. A respeito ver: Diário da Araguaia) (1979).

7. Estes dados dizem respeito à matrícula final. Os números da matrícula inicial são os seguintes: 1973 - 18.573. 193; 1985 - 25.587. 815 (Cf. UNICAMP, 1987).

8. Ainda, conforme Gramsci (1977: 1547-8), "a multiplicação de tipos de escola profissional (...) tende a eternizar as diferenças tradicionais, mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc.. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente , nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária a fim de governar. Mas o tipo de escolha que se desenvolve para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada...".

9. Para Gramsci (1968: 45-6), ao contrário, o Humanismo representou o "primeiro fenômeno clerical no sentido moderno, uma Contra-Reforma por antecipação...". O Renascimento, por sua vez, embora tenha tido uma origem progressista, uma vez que consistiu no "aparecimento de uma nova camada de intelectuais italianos, correspondendo à ascenção da burguesia expressa pelo movimento comunal", teve, no entanto, um "resultado conservador", reacionário, à medida em que "a camada social dominante não [era] mais a burguesia urbana", porém uma classe social parasitária: a aristocracia. "O caráter essencial do Renascimento consiste, pois, na ruptura entre intelectuais e o povo, sob a ação conjugada da regressão econômica e da igreja" (Portelli, 1984: 75-78).

CAPÍTULO IV

A ESTRATÉGIA PRIVATIZANTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1. Introdução

É interesante notar que os princípios mais importantes[1] contidos na reforma educacional, proposta pelo Regime Militar, não chegaram a se efetivar, ocorrendo, por vezes, o seu inverso. A consecução desses princípios implicava, a nosso ver, o cumprimento das seguintes grandes metas: a) universalização e ampliação da escolarização obrigatória a nível do 1 grau; b) profissionalização a nível do 2 grau; c) organização do ensino superior sob a forma prioritária de universidade e não de escolas isoladas. Isso pressupõe, sem dúvida, aumento dos gastos com educação a uma escala considerável.

Na verdade, não foi o que aconteceu, uma vez que as verbas para a educação foram minguando ao longo do período em estudo (1964-1985). Ao lado disso, a própria ação legal do Estado concorreu decisivamente para inviabilizar os princípios e metas definidos na legislação e nos planos educacionais oriundos, igualmente do Estado brasileiro. O descomprometimento com o financiamento da educação pública se verificou num momento em que a

União aumentou, de forma acentuada, a sua capacidade extrativa ou de exação, segundo demonstra Martins (1985). Coube ao Regime Militar estabelecer as condições para a expansão do ensino privado, notadamente de 2 e 3 graus, em níveis antes desconhecidos.

Nessa perspectiva, a busca de hegemonia, expressa através do discurso, não correspondia à efetiva ação do Estado no sentido de assegurar a implantação de uma infra-estrutura material necessária à manutenção e expansão do ensino público. Nisto reside a negação de uma das funções do Estado Capitalista. Por que diminuiu, então, o aporte de recursos para a educação? Conforme Pierre Salama (1983: 83) "o volume da intervenção pública depende de três fatores: o regime de acumulação, o estado da luta de classes, sua expressão ao nível político". Diz ainda o mesmo autor que, "um importante e repentino aumento da intervenção pública pode não corresponder a uma 'necessidade', do ponto de vista do capital, e entravar a reprodução da relação social". Trata-se, por conseguinte, de um problema relativo à "seletividade estrutural" de classe e que diz respeito ao processo político de elaboração das decisões no âmbito do Estado burguês.

A propósito escreve Hirsch (1977: 100) que se pode "demostrar que o Estado burguês (...) se apresenta concretamente como um sistema, profundamente escalonado de filtros, de barreiras e de instâncias de transformação e de tratamento das exigências políticas e de articulação de necessidades: sistema que, em seu modo de funcionamento, tem estruturalmente uma dupla orienta-

ção, a saber, por um lado, prevenir-se contra as exigências 'disfuncionais' do ponto de vista da manutenção da dominação de classe e, por outro, formular e impor um interesse geral de classe burguês (a longo prazo)". Isso significa dizer que a "quota de sacrifício" da burguesia tem um limite que implica em escolher, no tocante à implementação de uma política, as melhores condições para o capital, ou seja, para a reprodução das relações sociais dominantes.

Nesse sentido, Gramsci (1979: 37) reconhece, como vimos antes, que "o fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deva levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionem com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica; não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica". Nessa perspectiva, Offe (1990: 54) chama a atenção para o fato de que o sistema educacional, sob certas circunstâncias, tende a ser visto pela classe empresarial como uma instituição "parasitária", cuja contínua expansão passa a ser considerada demasiado cara, sendo necessário, portanto, conter os seus custos.

Ora, o que se instala no Brasil a partir de 1964 é um Estado Militar que tem como um dos seus principais corolários

a exclusão política, social e econômica do "setor popular e seus aliados" (O'Donnel). Um Estado envolvido diretamente na organização da produção capitalista e que transferiu somas inomináveis de recursos ao capital privado. Um Estado cuja função de "domínio" se sobrepõe à função de "direção". Além disso, trata-se de um país de capitalismo tardio ou mesmo hiper-tardio (Chasin, 1978) - que não enfrentou o processo clássico de transição do feudalismo ao capitalismo, conforme ocorreu na Europa - a importação de tecnologia aparece como algo inexorável. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia exige, por sua vez, maciços investimentos em educação e pesquisa. Esta, no entanto, não foi a opção que prevaleceu, porquanto, no contexto de uma economia francamente internacionalizada, "a importação de tecnologia representa a utilização do trabalho morto acumulado nos países capitalistas mais desenvolvidos, e permite queimar etapas no avanço da produtividade e da mais-valia relativa" (Mantega, 1984: 129).

2. A "Montagem da Trama Privatizante

Esse é um quadro que evidencia alguns dos motivos pelos quais o Estado se desobrigou gradativamente de investir na educação pública bem como em outras políticas sociais. Diga-se de passagem que essa foi uma das continuidades da política educacional ao longo de todo o período ditatorial. Na verdade, buscava-se evitar a subtração de recursos destinados diretamente ao

capital e à "Segurança Nacional". Assim, a rede escolar pública foi golpeada de morte, à medida em que a valorização da educação expressa no discurso oficial correspondia, na prática, à sua desqualificação.

Desse modo o Estado pavimentou o caminho da privatização do ensino, sobretudo nos níveis médios e superior. Esclareçemos que essa tendência não é recente. Desde a Constituição de 1934 - que abriu possibilidade do Estado isentar de impostos estabelecimentos privados de ensino tidos como idôneos - até a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (4.024) de 1961 (que prevê ajuda financeira às escolas da rede privada de forma indiscriminada), os interesses privatistas conquistaram, sem dúvida, importantes vitórias.

Contudo, a partir do golpe de 1964 é que as empresas educacionais vão alcançar notável expansão. Isto ocorreu à medida em que o Estado criou mecanismos de ordem legal, muito expressivos, - como a Constituição -, que abriram espaço à iniciativa privada, à educação como negócio lucrativo. Com efeito, os Governos Militares tentaram não somente se desencumbir de financiar a educação pública e gratuita, mas também cuidaram de estabelecer as condições legais que permitissem a transferência de recursos públicos para a rede particular.

Nessa perspectiva, a Emenda Constitucional N 18 de 1965 (à Constituição de 1946) - que reformulou o sistema tributá-

rio nacional - vedava a cobrança de impostos sobre o patrimônio, a renda ou serviços de partidos políticos, de instituições de educação e de assitência social, por parte da União, Estados e Municípios. Todavia é a Constituição de 1967 que vai revelar claramente o descomprometimento do Estado com relação ao financiamento da educação pública e o conseqüente incentivo à privatização do ensino. Tal descomprometimento é mantido pela Emenda Constitucional N 01 de 1969, assinada pela Junta Militar.

Em primeiro lugar, suprime os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados em educação pela União, Distrito Federal e Estados. Exclusivamente quanto aos municípios é que a mencionada Constituição mantém a obrigatoriedade. Desse modo, ela inclui entre as causas de intervenção nas prefeituras: Quando "não tiver havido aplicação no ensino primário, em cada ano, de vinte por cento, pelo menos, da receita tributária municipal" (Art. 15; parágrafo 3 , alínea f). Inequivocamente isto expressa um retrocesso, porquanto as Constituições de 1934 e de 1946 - a Constituição de 1937, da ditadura de Vargas, também suprime esse ítem - fixavam percentuais mínimos a serem aplicados no ensino pela União, correspondente a dez por cento da receita de impostos, cabendo aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios aplicarem vinte por cento.

A referida Carta - se é que se pode chamar assim - simplesmente estabelece que a "União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvi-

mento do seus sistemas de ensino" (Art. 177, parágrafo 1). Nenhuma palavra, portanto, que diga respeito a percentuais mínimos a serem despendidos obrigatoriamente pelo denominado Poder Público.

Como conseqüência da supressão da vinculação constitucional, observamos que, a partir de 1968, houve um declínio no investimento federal na área da educação, fato que é comprovado pela tabela a seguir transcrita, elaborada por Melchior (1979).

BRASIL
Dispêndio em Educação e Cultura - feito pela União - como porcentagem da receita de impostos - dados de balanços.
1960 - 1976

A n o s	Porcentagem
1960	9.9
1961	10.1
1962	11.6
1963	9.2
1964	9.4
1965	13.1
1966	9.6
1967	11.8
1968	8.3
1969	8.0
1970	7.3.
1971	6.3.
1972	6.4.
1973	5.5
1974	5.2.
1975	6.0
1976	7.0

Fonte: União - Balanços - Dados do SEEC (Serviço de Estatística da Educação e Cultura) e Inspetoria Geral de Finanças.

Estes dados permitem constatar , igualmente, que o decréscimo do investimento em educação começou a se intensificar num momento em que a economia brasileira alcançava notável expansão - em que ocorreu o denominado "milagre brasileiro" 1968/73 - e, ao mesmo tempo, se verificava um aumento intenso da arrecadação da receita de impostos. Esta queda acentuada foi ligeiramente sustada entre 1975 e 1976 - já no início da "distenção" política -, porém mantendo-se bastante distante dos níveis alcançados entre 1960- 1965.

Em segundo lugar, o estímulo à privatização é visível pois apesar de reconhecer que "a educação (...) é direito de todos e dever do Estado ..." (Art. 176), assegura logo a seguir, que "o ensino é livre à iniciativa popular a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo" (parágrafo 2). Adiante, após se estabelecer que "o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos e gratuito nos estabelecimentos oficiais (parágrafo 3 , ítem II), como também que "o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demostrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos" (parágrafo 3 ; ítem XIII), a Constituição de 1967 fecha o cerco em favor da privatização quando prevê que, "o poder público substituirá gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudo, mediante restituição que a lei regulará" (parágrafo 3 , ítem IV). Nada mais evidente que a intenção do Estado em se deso-

brigar do financiamento do ensino público, embora proclame o inverso, ou seja, o interesse pela ampliação das oportunidades educacionais

A esse respeito, o artigo 178 determina que "as empresas comerciais, industriais, e agrícolas são abrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do sálario-educação na forma que a lei estabelecer". Todavia, o que parece ser mais uma fonte de recursos para a educação pública se constituiu também, como veremos adiante, em objeto de corrupção e de incentivo à privatização do ensino.

Seguindo na mesma direção, a Lei 5.692/71 que fixa "Diretrizes de Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus", revogou expressamente, através de seu artigo 87, os artigos 92 e 93 da Lei 4.024 de 1961. Ao regulamentar o artigo 169 da Constituição de 1946, a Lei 4.024 especifica que: "Art. 92 - A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento) no mínimo". Pois bem, esse artigo foi revogado, exceto no tocante à responsabilidade dos municípios. Isto ocorreu, justamente, num momento, em que a União, ao mesmo tempo que aumentava a sua capacidade extrativa ou de exação, passava também a centralizar excessivamente os recursos arrecadados.

De igual modo foi revogado o artigo 93 que definia o conceito de "despesas com o ensino". Além disto, foram criados artifícios para classificar os gastos públicos como o orçamento-programa que permitiu "inferir que os recursos aplicados no setor educacional são maiores do que na realidade. Isso porque hoje constituem-se recursos aplicados na função educação, além dos utilizados pelo MEC, os treinamentos das tropas das três armas, o treinamento de mão de obra pelo Ministério do Trabalho, além dos programas de capacitação de pessoal dos diversos Ministérios" (Neves, 1983: 69).

A pesar disso vários mecanismos foram criados com o objetivo de financiar a educação pública e outros investimentos de "alcance social", como o salário-educação (1964), o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAS) de 1974, o Fundo de Investimento Social (FINSOCIAL) de 1982, as bolsas MEC/MPAS (Ministério de Providência e Assistência Social), o Crédito Educativo, entre outros. Tais mecanismos se prestaram, no entanto, a transferir somas apreciáveis de recursos para os grupos empresariais privados que atuam na área do ensino, sob a forma de bolsas de estudos, isenção de impostos, empréstimos subsidiados para a construção e equipamentos escolares, etc.

Segundo Neves (1983: 71), "embora o salário-educação tenha sido instituído com o objetivo de incrementar o ensino de primeiro grau oficial, através da captação de recursos direta-

mente das empresas, a evolução da aplicação desse imposto vem demostrando que, ao invés da empresa subsidiar a educação oficial, está na realidade, pouco a pouco subsidiando a rede particular de ensino". E prossegue, afirmando que "isso ocorre porque as empresas podem optar entre recolher 2,5% da sua folha de pagamento aos cofres estatais ou aplicar esse percentual, diretamente na manutenção do ensino próprio, na concessão de bolsas de estudo ou em indenização pelos gastos com educação realizados pelos empregados da emporesa". As empresas , contudo, tenderam a aplicar os seus recursos prioritariamente na rede privada.

Quanto às bolsas MEC/MPAS, elas consistem no auxílio direto do Ministério da Educação às escolas em débito com a Previdência Social. São convênios administrados e supervisionados pelas Secretarias de Educação, celebrados nos seguintes moldes: "O MEC paga o débito dessas instituições ao INPS e, em contrapartida, as instituições privadas amortizam sua dívida com o MEC, através da concessão de bolsas, em um período de oito anos" (Neves, 1983: 73).

Ora, se o aporte de recursos no orçamento diz respeito a uma "seletividade estrutural" de classe, é evidente que o Estado, dependendo da correlação de forças existente, vai privilegiar os setores e as metas mais significativas para a manutenção da dominação burguesa. O atendimento das necessidades objetivas das classes subalternas só é possível quando elas conseguem se organizar politicamente, acumulando forças e capacitando-se

para participar dessa contenda distributiva que é a luta pela definição de prioridades nos gastos do Estado.

Com efeito, é público e notório que no contexto da ditadura militar - em que os trabalhadores e os setores mais progressistas da sociedade civil estavam desarticulados pela repressão -, as áreas privilegiadas foram afetas diretamente à reprodução do capital (investimento em infra-estrutura, incentivos fiscais, subsídios etc.), ao aparelho burocrático central e à "Segurança Nacional". As denominadas políticas sociais foram relegadas a um plano secundário do ponto de vista do financiamento. Isso denota que a exclusão econômica e política da imensa maioria do povo brasileiro se projeta também no campo dos direitos sociais (acesso à escola, direito à saúde, à habitação, à previdência etc.).

. Nessa perspectiva, ao analisar as prioridades de despesas da União, por funções, no período 1965-82, Melchior (1987: 64) usando dados de balanços, constatou que a função Educação_e_Cultura ocupou a 6 posição, correspondendo apenas a 8.71% do total das despesas efetuadas na época. Situação mais crítica ainda é a que se verificou com relação às funções Saúde_e Saneamento (9 posição, 3,00% das despesas), Trabalho (10 posição, 1.99%), Habitação_e_Urbanismo (15 posição, 0.80%), no período em apreço. Enquanto isto, a Defesa_Nacional_e_Seguranca_Pública assumiam a 3 posição com 13.69% das despesas, ficando abaixo unicamente das funções Administração_e_Planejamento_Global

e Desenvolvimento Regional justamente aquelas que correspondem ao aparato burocrático e ao estabelecimento de incentivos e subsídios ao capital. As três funções juntas açambarcaram 58.65% das despesas da União no período 1965-82, enquanto as funções sociais, incluída a Assistência e Previdência Social, receberam apenas 25.2%, em seu conjunto. Em termos de funções específicas, a grande prioridade, concedida pelo Estado Militar, recaiu na função Defesa Nacional e Segurança Pública, segundo Melchior.

Conforme ainda o mesmo autor, os maiores dispêndios com Defesa Nacional e Segurança Pública foram efetuados no período 1967-1971. Trata-se de um momento especial da história do Regime Militar porquanto representa seu apogeu. Assim, ele coincide com o "milagre brasileiro" no nível econômico e com a ascensão da "linha dura" ao poder do Estado, no nível político. O confronto entre militares e grupos armados de oposição à ditadura se aguçam, a repressão se intensifica. Ao mesmo tempo é nessa quadra que o governo autoritário alcança os maiores índices de consentimento da sociedade ainda que, em grande medida, tenha sido um consenso sustentado pela força. Os gastos nessa área começam a declinar a partir de 1972, quando a oposição armada estava destroçada e em 1973 quando aparecem os primeiros sinais da crise econômica com o surgimento do choque do petróleo. Inversamente, o volume de recursos para a educação começa a cair justamente a partir de 1967 e atinge o seu auge no Governo Médici - responsável pela reforma do ensino primário e médio - em 1970, quando foram alocados o correspondente a 4.76% do total das despesas da

União.

Não obstante o notório decréscimo de recursos, "houve uma forte vontade política em mistificar o investimento em educação, aumentando o seu montante pela agregação de despesas que nada tinham a ver com Educação e Cultura" (Melchior, 1987: 70). Assim, entre 1972 e 1982, foram alocadas verbas ditas de educação, além do MEC, nos seguintes ministérios: Aeronáutica, Exército, Marinha, Fazenda, Interior, Relações Exteriores, Saúde, Trabalho e/ou Previdência, Transportes, Justiça, Planejamento e Coordenação Geral. Fazia parte ainda desse elenco, a Presidência da República. Observamos a tabela, a seguir transcrita, elaborada por Melchior (1979).

BRASIL

Dispêndio em Educação e Cultura - feito pela União - com porcentagem da Receita de Impostos - Dados de Balanços

1972 - 1976

Anos	MEC %	MEC + outros Ministérios %
1972	6.4	8.5
1973	5.5.	8.1
1974	5.2.	7.7.
1975	6.0	9.6
1976	7.0	9.5

Fonte: União - Balanços - Dados do SEEC e Inspetoria Geral de Finanças.

Constata-se, pois, que tal "mistificação" ampliava enganosamente o montante de recursos investidos em educação. Ainda a propósito salienta Melchior (1987: 70) que "em 1978 a Presidência da República e outros ministérios estranhos à Educação foram responsáveis por 11.44% das despesas totais do programa Educação e Cultura. Em 1982, essa porcentagem elevou-se para 17.34%" (1987: 70).

A essa altura torna-se significativo assinalar que o Regime não se restringiu a diminuir as verbas para a educação escolar pública e gratuita. Ao lado disso, tratou de transferir recursos para a rede privada, concorrendo, entre outras coisas, para que a corrupção invadisse, também, a área de ensino. Assim, a privatização do Estado tem os seus reflexos no campo educacional e, no contexto da ditadura, a moralização dos costumes políticos - proclamada em alto e bom som - se caracterizou na realidade pelo seu inverso.

Vejamos alguns exemplos ilustrativos: A legislação permitia que as empresas optassem entre recolher a contribuição do salário-educação aos cofres públicos ou ainda aplicar o percentual correspondente - 2.5% da sua folha de pagamento - diretamente na manutenção de escolas próprias, bem como conceder bolsas de estudo ou restituir despesas com educação efetuadas pelos seus empregados. Isto se constituiu, na verdade, num poderoso veículo de transferência de recursos para a rede particular.

Segundo Neves (1983), as empresas aplicaram prioritariamente os seus recursos na rede privada. Ao analisar estatísticas divulgadas pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), constata que entre 1976 e 1978 houve um aumento de apenas 29.6 no número de empresas que fizeram o recolhimento do salário-educação aos cofres estatais. Por outro lado, o número de empresas que empregaram os seus recursos diretamente na manutenção do ensino, na concessão de bolsas de estudo a escolas particulares ou ainda o pagamento de indenização cresceu 163%. De acordo com a mesma autora, em 1980 dos 3.315 bilhões de cruzeiros alocados diretamente pelas empresas, 3.044 bilhões se destinaram ao pagamento de bolsas de estudo, o que representa dinheiro para a rede privada de ensino.

Contudo, a transferência de recursos não ocorre somente no sentido empresa privada-escola privada. Com efeito, o próprio Estado se encarrega de subsidiar a rede particular a diversos títulos: seja pela compra de vagas, seja pela prestação da denominada assessoria técnica e financeira, que significa nada mais, nada menos do que dinheiro público empregado em reforma, construção e equipamento de prédios, além de treinamento de pessoal da rede privada. A concessão de bolsas de estudo é um mecanismo tão eficaz de sustentação da privatização que, em 1980, conforme Neves, numa cidade como Recife, 50.2% da matrícula inicial dessa rede foi subsidiada por tais bolsas. Acrescente-se ainda o contingente de professores e funcionários postos à disposição das escolas particulares.

A situação tomou tal dimensão que, em 1976, a própria USAID - velha parceira do Regime Militar desde a primeira hora - começa a resistir a prosseguir financiando projetos educacionais, pelos seguintes motivos: "O governo brasileiro estaria (...) aumentando a seletividade da escola, pois usava os recursos externos justamente para diminuir os gastos públicos com educação. Além do mais (...) estaria havendo uma drenagem de recursos públicos para instituições particulares: 1% do total de recursos alocados no 1 grau, 40% do total de gastos com o 2 grau e 39% com o superior estariam sendo transferidos para estabelecimentos particulares" (Cunha, 1985: 51).

O poder dos grupos privados assumiu tamanha magnitude que, em Minas Gerais, "conseguiram que a Assembléia Legislativa aprovasse uma lei condicionando a instalação de escola pública de 2 grau à aceitação pelo Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino" (Cunha, 1985: 47). Trata-se, por conseguinte, de estabelecer uma verdadeira reserva de mercado, já que a educação escolar, cada vez mais passa a se constituir em uma fonte de acumulação de capital.

Nesse sentido, basta lembrar os exemplos do Colégio Piedade no Rio de Janeiro, que se transformou em uma das maiores universidades do país - a Universidade Gama Filho -, bem como do Centro Educacional Objetivo e das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), ambos em São Paulo. Essas duas instituições, a

partir da educação, expandiram os seus negócios para outras áreas econômicas como a agropecuária e os meios de comunicação de massa. O Grupo Objetivo detém notável poderio a nível de aparelho de Estado, mantendo representantes no Conselho Estadual de Educação de São Paulo e mesmo no Conselho Federal de Educação, quando as entidades representativas dos educadores não têm assento a esses colegiados. Vale a pena lembrar que o mencionado Grupo se expandiu também para outros Estados do país, mantém uma matrícula de cerca de 170 mil alunos e acaba de ser contemplado com a mais nova Universidade de São Paulo: A Universidade Paulista (Cf. Folha de São Paulo, 18.05.1989: C-3)

Diante deste quadro, o próprio presidente do Centro Educacional Objetivo, João Carlos Di Gênio, sentencia: "O MEC é só um repassador de recursos não tem função educacional alguma e, a ficar como está, é melhor acabar" (Folha de São Paulo, 18.05.1989: C-3).

3. A Corrupção Educacional e Suas Conseqüências.

Os privilégios e os incentivos concedidos ao setor privado acabam por degenerar em abusos e corrupção, atingindo "18 bilhões só em 1982" (Espíndola et alii, 1984: 6), decorrentes da sonegação e fraude por parte das empresas no que se refere ao pagamento do salário-educação. Além disso a abertura concedida pe-

la legislação permitiu o surgimento de agenciadores de educação num verdadeiro coluio empresa privada - escola privada, onde a primeira repassava à segunda, sob a forma de bolsas de estudo, um montante de recursos inferior ao qual deveria recolher aos cofres públicos. A escola, no entanto, fornecia um recibo falso atestando que a empresa havia aplicado corretamente os percentuais estabelecidos em lei, assim como "arranjava" uma lista de alunos "beneficiados" com as bolsas. (Cf. Cunha, 1985).

Muitas vezes, assinala Cunha (1985), os alunos haviam sido contemplados com outras bolsas e freqüentemente era ainda exigido deles o pagamento de uma certa quantia como "complementação". Conforme o referido autor, em 1983 a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro constatou que 50% das escolas apresentavam casos de duplicidade de bolsas. Assim, "segundo dados do própio Ministério da Educação, esse agenciamento empresa-escola foi responsável pelo desvio de cerca de 40% dos recursos devidos por conta do salário-educação. Em 1983, no Estado do Rio de Janeiro (...) a estimativa é de que foram concedidas 150 mil 'bolsas-fantasma', representando um rombo de cerca de 4 bilhões de cruzeiros, feitos por 210 escolas" (Cunha, 1985: 45).

As sonegações e as fraudes atingem outras áreas como o FINSOCIAL. Assim, "levantamento realizado pela Secretaria da Receita Federal indicou que cerca de cem mil empresas estão irregulares quanto ao recolhimento do FINSOCIAL (...). Deste total, 28 mil empresas não fizeram qualquer recolhimento durante os

anos de 1983 e 1984" (Folha de São Paulo, 04.05.1985).

Tudo isto representa apenas uma pequena amostra do descaso com a educação pública, dos incentivos aos grupos privados e da corrupção que passou no campo educacional durante a ditadura militar. Poderíamos citar ainda: a) A Lei No 6.297, de iniciativa do Ministro da Educação General Ney Braga, aprovada em 1975 pelo Congresso Nacional, que concedia incentivos fiscais às empresas que tivessem projetos de formação profisssional, da qual um dos maiores beneficiários é a Fundação Bradesco (Banco Brasileiro de Descontos); b) A criação de Fundações de direito privado por prefeituras municipais que transferiam suas escolas, professores e funcionários para tais instituções. Tratava-se de uma junção de interesses estabelecida entre prefeitos e empresas devedoras do salário-educação; c) O Crédito Educativo e o seu duplo sistema de bolsas: uma - de valor mais elevado - para pagar a faculdade e outra - de valor reduzido - para a manutenção do estudante. De acordo com Cunha (1985) 90% do sistema era subsidiado com recursos do Ministério da Educação; d) Fraudes de toda a espécie, desde o favoritismo nas licitações para a construção e fornecimento de material didático até o apodrecimento de alimentos destinados à merenda escolar.

Do exposto podemos depreender: 1) Que o Estado, ao se desobrigar de financiar a educação pública, abriu espaço para que a educação escolar fosse explorada como negócio lucrativo, com as empresas contando, para isso, com facilidades, incentivos

e subsídios fiscais e creditícios até mesmo a pura e simples transferência de recursos públicos para a rede privada de ensino. 2) Que os problemas referentes ao financiamento da educação não se restringem à questão do montante das verbas. A alocação de uma soma adequada de recursos é uma condição necessária para o desenvolvimento do sistema educacional, porém não é uma condição suficiente. A corrupção - desvio de verbas para as chamadas elites políticas e para grupos empresariais - consome boa parte dos recursos públicos destinados à educação, bem como a burocratização, o clientelismo e a excessiva centralização administrativa impedem que o dinheiro público chegue às escolas. Ainda recentemente Serra (1989: A.2) escreveu que "somente 52 de cada 100 cruzados que o Ministério da Educação destina ao Nordeste [2] chegam à sala de aula, para pagamento de professores, prédios e materiais".

A eliminação da corrupção e do desperdício desenfreado portanto, é uma condição fundamental para a superação da situação caótica em que se encontra a educação escolar (pública) no Brasil. Para Lessa (1988: 5), "somente após a ruptura com a 'corrupção sistêmica e endêmica' que perpassa a administração pública do país será viável qualquer programa social eficaz".

Esse quadro nos permite igualmente questionar a crença generalizada que identifica as políticas sociais como algo destinado aos "carentes". De fato, assinala Serra (1989: A.2): "O gasto público social no Brasil beneficia menos os que mais preci-

sam : os 19% mais pobres da população recebem 6% dos benefícios sociais e as crianças pobres de até 5 anos de idade (13% da população) recebem somente 7% daquele gasto". Escreve ainda o mencionado autor que, "gasta-se pouco dinheiro público em nutrição mas bastante em habitação, mediante subsídios à classe média. Na saúde, 78% das despesas vão para a medicina curativa e apenas 22% à medicina preventiva, esta com um efeito muito mais importante sobre os grupos mais pobres (...). Na educação, o ensino de 2 grau recebe apenas 9% do gasto total enquanto 23% vai para as universidades. Na Coréia tais índices são respectivamente 37% e 11%".

Isto não significa dizer, em absoluto, que o Estado gaste muito com o ensino superior mas que, na verdade, tem gastado pouco com educação, notadamente com os níveis - primário e médio. Segundo Frigotto (s.d.: 9), "o Brasil investiu, em 1979, aproximadamente 2,9% de seu PIB em educação. A média de investimento dos países subdesenvolvidos atinge 4.6% do PIB e dos desenvolvidos 6.5%". Ainda, a propósito, escreve Melchior (1987: 101) que: "Um outro aspecto a considerar diz respeito ao extraordinário crescimento econômico verificado no período analisado, no qual, por diversos anos, o ritmo de crescimento do produto interno ultrapassou os 10%. No entanto, quando se compara a participação percentual da função Educação e Cultura do Brasil no Produto Interno Bruto, verifica-se que ela ainda é modesta", porquanto, " a média anual de participação do setor público foi, no período de 1966 a 1982, de 2.75%".

No tocante ao ensino superior, o que se verifica, apesar de tudo, é uma redução drástica dos recursos ocorrida durante o período ditatorial e mesmo sob a "Nova República", pondo em risco a sobrevivência das universidades públicas, sobretudo as federais (3). Aliás, o princípio estabelecido na Lei 5.540/68 determinando a organização do ensino superior sob a forma prioritária de universidade, foi violado, na prática, pela política educacional do Regime Militar que incentivou, com o beneplácido do Conselho Federal de Educação, a proliferação de escolas superiores isoladas de qualidade duvidosa, em sua esmagadora maioria - exploradas pela iniciativa privada.

Em decorrência, se observa uma retração do crescimento das universidades públicas, sobretudo das federais, entre o final dos anos 60 e meados dos anos 70. Conforme Velloso (1989: 88-9), "a universidade pública que nos anos 60 detinha cerca do 60% do alunado (...), na primeira metade da década seguinte passou a abrigar apenas 35% das matrículas", ou seja, pouco mais de 1/3. Ao lado disso, houve uma compressão das verbas destinadas a outros custeios nas universidades federais, "iniciados os anos 70" - assinala Velloso - " o achatamento intensificou-se na 2 metade da década e acentuou-se ainda mais nos anos 80. Enquanto no orçamento da universidade federal cresciam as despesas com pessoal (...), despencavam as verbas para pesquisa, para extensão e demais despesas de manutenção da instituição. Se no início dos anos 70 essas verbas representavam cerca de 25% das despesas, elas mal ultrapassavam 10% no final da década e continuavam cain-

do nos anos 80, chegando a apenas 7% dos orçamentos iniciais em 1986, já em plena vigência da Nova República e da aplicação da Emenda Calmon".

Assim, conclui o autor, "em termos proporcionais, a universidade federal hoje conta com menos de 1/3 (cerca de 7% contra 25%) das verbas orçamentárias para outros custeios de que dispunha há quinze anos". Fica patenteado, portanto, que a pesquisa universitária é financiada, sobretudo, por agências de fomento externas à universidade, como, CNPq, FINEP, CAPES etc., ou por instituições estrangeiras como a Fundação Ford e organismos internacionais.

Esta é uma situação que ocorre até mesmo em universidades estaduais de São Paulo - como a USP e a UNICAMP - consideradas as melhores do país. Enfim, as universidades públicas não dispõem de recursos próprios para a pesquisa e a extensão. Por sua vez, as agências de fomento - vinculadas ao Estado - se prestam também a transferir recursos para instituições privadas. Desse modo, escreve Gianotti (1986: 99-100) que "a PUC-RJ tem por volta de 70% de seu orçamento garantido pela FINEP", o que é muito - no que pese a seriedade da instituição - à medida em que se trata de uma universidade privada.

Em síntese, a política educacional posta em prática pelo Estado Militar não cumpriu seus próprios princípios e metas, mesmo do ponto de vista quantitativo, nos três níveis de en-

sino, à medida em que se desobrigou de financiar a educação pública e incentivou o incremento da privatização do ensino. Deve ser esclarecido que, ao longo da década de 80, com a crise do Regime e o ressurgimento das mobilizações de setores da sociedade civil - no âmbito da educação, inclusive - o Estado começa a mudar o seu comportamento. O General Figueiredo introduz modificações na sistemática do salário-educação com vistas a combater a corrupção que aí ocorria e, em 1983, o Congresso Nacional aprova a Emenda de autoria do Senador João Calmon que reintroduz no texto constitucional a obrigatoriedade do Poder Público em aplicar percentuais máximos da sua receita de impostos com educação, na seguinte ordem: União - 13%; Estados, Distrito Federal e Municípios - 25%. Apesar da aprovação pelo Congresso, tal Emenda, no entanto, foi regulamentada somente em julho de 1985, já sob a "Nova República".

A estratégia privatizante, enfim, concorreu decisivamente para a desqualificação da escola pública de 1 e 2 graus e, com isto, contribuiu para ampliar a distância entre as classes sociais.

NOTAS

1. Diga-se de passagem, que esses princípios constituem avanços com relação ao que existia anteriormente, porquanto: ampliava a escolarização obrigatória de 4 para 8 anos, no que diz respeito ao 1 grau; colocava, embora de forma problemática, as relações entre educação e trabalho, como centro das discussões a nível de segundo grau; estabelecia a organização do ensino superior sob a forma prioritária de universidade. É verdade que esses princípios não foram cumpridos, sendo seguidamente violados e golpeados pelos diferentes governos militares. No entanto, são princípios estabelecidos e pelos quais se pode lutar - como tem acontecido - legitimamente.

2. A Folha de São Paulo (10.10.89: B. 3) faz revelações ainda mais contundentes. Segundo afirma, "relatório recente do Banco Mundial mostra que, de cada dólar encaminhado para a educação no Nordeste, apenas 20 cents chegam à sala de aula".

3. Em nota de protesto contra a proposta orçamentária do Governo Federal para o exercício de 1989, o CRUB e outras instituições representativas da administração das universidades e escolas superiores públicas demostram a gravidade da situação. Observe-se: "proporção de verbas no custeio e investimento no orçamento global das universidades federais": padrão aceito internacionalmente - 30%; valor em 1973 - 27,8%; Valor de 1984 a 87 (média) - 10%; valor assegurado pelo Sr. Presidente da República, na Exposição de Motivos n 069/87, para 1988 - 15.0%; Valor proposto pelo Governo para 1989 - 3.5%" (Folha de São Paulo, 02.12.1988: B.12). Contudo, "nos últimos cinco anos, apesar de todas as crises, falta de verbas e excesso de greves, a universidade federal formou 700 mil profissionais e publicou pelo menos 30 mil resultados de pesquisas" (Buarque, 1988: 3).

CAPÍTULO V

O DECLÍNIO DA DITADURA: A POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA ABERTURA

1. Introdução

O período que tem início com a posse de Geisel em 1974 e se estende até o término do governo Figueiredo, em princípios de 1985, expressa um longo processo de crise que conduziria ao declínio e esgotamento da ditadura militar. As fricções internas no bloco do poder mais uma vez vêm à tona. Tais fricções embora expressem "contradições secundárias", escreve Poulantzas (1977: 295), nem por isso "o seu impacto deixa de ser capital", porquanto "conjugados com a contradição principal (...) essas contradições originam (...) uma situação sempre instável da dominação ao nível político".

A instabilidade no bloco do poder no Brasil - no período em questão - decorre, em primeiro lugar, dos conflitos entre as diferentes facções militares, bem como do enfraquecimento da aliança entre estes e setores da classe burguesa. Em segundo lugar, decorre também do crescimento da oposição ao Regime, no

âmbito da sociedade civil. Do ponto de vista das facções militares, a ascensão de Geisel significava o retorno da corrente sorbonista, tida como liberal e identificada como castelista, favorável, portanto, a transformação do Brasil numa potência moderna dotada porém de alguma forma de democracia.

Evidentemente que a "linha dura", a denominada "comunidade de informações" e os setores mais diretamente envolvidos com a repressão e a tortura - que ganharam notável autonomia de ação, sobretudo no Governo Médici - reagiram violentamente ao projeto liberalizante de Geisel, Golbery e de seus colaboradores castelistas. Deste modo, entre as quatro metas principais do Governo Geisel, a primeira delas, conforme Skidmore (1988: 319-22), dizia respeito à necessidade de assegurar o apoio majoritário dos militares, sem o qual seria difícil realizar qualquer mudança política significativa. Para tanto, seria necessário , sem dúvida, restringir o raio de ação da "linha dura", cujos atos terroristas contribuíram para acentuar o desgaste das Forças Armadas diante de setores, cada vez mais amplos, da sociedade brasileira. As metas restantes eram as seguintes: controlar os subversivos, retorno à democracia e manter altas taxas de crescimento econômico.

Por outro lado, os militares vão perdendo aos poucos os seus aliados civis. A classe burguesa, artífice do "momento Brumário", começa a reivindicar um maior acesso à tomada de decisões do governo e a exigir uma menor autonomia estatal. Um

exemplo disso é a campanha contra a estatização empreendida pelo empresariado no período 1974-76. Na verdade, a cessação do "momento Brumário" (Stepan, 1986) dá conta de que a burguesia não mais pretendia abdicar do direito de governar em troca de proteção de um Estado forte e poderoso. Afinal, os militares haviam destruído, desde 1972, todos os possíveis inimigos de extrema-esquerda, bem como havia se desgastado o mito do Movimento Comunista Internacional. (1)

Além do mais, o elevado grau de autonomização atingido pelos militares à frente do aparelho do Estado revelava, com clareza, que as Forças Armadas, como toda organização complexa, "têm interesses próprios e capacidade de promover seus interesses". Assim sendo, a diminuição do medo da burguesia e a sua vontade de assumir a direção dos seus próprios assuntos políticos - que cresce ao longo dos anos 70 - "não significa que o poder outrora cedido aos militares seria devolvido sem luta" (Stepan, 1986: 16-7).

A conseqüência disso é que tanto os "militares enquanto governo", na expressão de Stepan, como também frações, cada vez mais amplas, das classes dominantes recorrem à sociedade civil em busca de apoio. Primeiro são os militares que procuram aliados na sociedade civil, num momento em que essa não tinha força suficiente para pressionar o Regime em favor de uma abertura política. O próprio Regime, portanto, em função de desavenças no bloco do poder, abre frestas à participação da sociedade ci-

vil. Depois, são as classes dominantes - quando ocorre a explosão da sociedade civil a partir da segunda metade da década de 70 - que se incorporam gradativamente às mobilizações contra a ditadura e acabam por hegemonizar o próprio movimento das "Diretas Já" (2) em 1984 e conduzem a eleição - no Colégio Eleitoral - de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985, instituindo a "Nova República", numa evidente manobra "pelo alto".

Essa dinâmica introduz contudo uma modificação na metodologia de ação do Estado, no que se refere a sua relação com as classes subalternas e, por conseguinte, a uma mudança na *forma* das políticas sociais, inclusive a política educacional, conduzindo a estratégias mais sutís de dominação ou mesmo a absorção de interpelações populares na formulação de tais políticas, conforme veremos adiante. Trata-se, portanto, de reconhecer uma mudança na estrutura *formal* ou no *método* de feitura das políticas sociais, fato que se reveste de maior importância no que concerne à busca incessante de legitimação por parte do Estado. Segundo Offe (1975:135), para além das questões atinentes ao *conteúdo* das políticas, as *regras formais* "determinam de uma maneira oculta e inexplicável, quais são as *metas* potenciais e que problemas têm a oportunidade de emergir na agenda do sistema político", bem como, igualmente, determinam "quais são os *temas* potenciais, como eles são definidos, quais as soluções propostas e assim por diante". (grifos nossos). É evidente que essa mudança de forma decorre das flutuações de ordem conjuntural, as quais, por sua vez, remetem as relações entre a sociedade civil e a sociedade política.

Nessa perspectiva, interessa-nos por enquanto enfatizar uma questão essencial levantada por Stepan: Para ele que pese a grande importância da mobilização da sociedade civil - considerada por muitos como "celebridade da abertura" - para a democratização, na verdade "a principal causa da distensão foram as contradições do próprio aparelho estatal" (1986:19). Tal constatação, no entanto, tem sido negligenciada pela maior parte dos estudos, sobre o período, que encaram a abertura como uma exclusiva conquista da sociedade civil.

Na verdade, "essas contradições fizeram com que um dos componentes do Estado (os 'militares enquanto governo') procurassem aliados na sociedade civil e lhes facilitasse mais poder. Seguiu-se um complexo processo dialético de concessão e conquista" (Stepan, 1986: 19). Além do mais, facções das Forças Armadas começaram a colocar a questão dos limites de sua ação à medida em que "foram percebendo a impossibilidade de continuar a desempenhar a multiplicidade de papéis (...) que haviam assumido, em uma sociedade complexa e problemática que elas próprias ajudaram a modelar" (Dreifuss et alii, 1983:111). Havia, igualmente, o temor de que ocorresse um definitivo afastamento entre os setores considerados moderados da sociedade e os militares, caso não fosse controlada a atuação da comunidade de informações.

Contudo, a reversão do chamado processo revolucionário, a reconstituição do poder mediante a construção de pontes

com a sociedade civil, não tinha em vista a substituição do Regime porém, a sua institucionalização. A respeito disso escreve Cavagnari (1987:64-5) que "a abertura não foi desencadeada com o propósito de construir a democracia. O processo foi conduzido, em grande parte do percurso, para operar com segurança a institucionalização do autoritarismo, mas de natureza civil". Nesse sentido, "a liberalização concedida visou nada mais que ao imperativo de se contruir uma nova 'legitimidade' para o Regime...". Os militares, em síntese, objetivavam manter a estrutura do poder mediante uma "transição do autoritarismo militar para o autoritarismo civil". Tanto é assim, que Geisel, em entrevista a Stepan (1986:47) recorre ao primeiro princípio de Maquiavel, qual seja, o de que "os governos devem lutar para manter o poder". Nessa perspectiva, é que ocorrem encontros de Ernesto Geisel ou de seus emissários, notadamente Golbery do Couto e Silva e Petrônio Portella, com representantes qualificados da sociedade civil, bem como o ajuste da legislação excepcional. Tais atividades tinham como objetivo fazer concessões em troca do apoio, da cooptação, da sociedade civil.

Entretanto, os efeitos formam quase sempre inversos à pretensão do Regime, uma vez que se ampliavam os espaços de atuação do movimento sindical, da imprensa, setores da Igreja, do partido da oposição - o MDB - de instituições como OAB, ABI, etc., além do surgimento de novas formas de movimentos sociais, que engrossavam o caudal oposicionista, configurando a "dialética da concessão e conquista". De Geisel a Figueiredo, entre as vá-

rias iniciativas liberalizantes, podemos citar: o abrandamento da censura à imprensa, com vistas a coibir os abusos da comunidade de informações; a busca de apoio para o processo de abertura, junto a jornalistas e editores de alguns dos principais órgãos de imprensa do país como o Jornal do Brasil, o Estado de São Paulo e Revistas Veja e Isto é; encontro de Geisel com representantes da Igreja através da CNBB; a reação de Geisel à morte de Wladimir Herzog e Manoel Fiel Filho, da qual resultou na demissão do comandante do II Exército; encontro com lideranças sindicais e com defensores proeminentes do estado de direito em outubro de 1975; o fim do AI-5 em 1978; a concessão em 1979 da anistia política; a restituição das eleições diretas para governadores em 1982 etc..

Contudo, esse não foi um percurso linear e, por conseguinte, ocorreu o reforçamento do autoritarismo em diversas ocasiões, à medida em que o Regime perdia espaço e a oposição ampliava o seu raio de influência na sociedade. De um lado, os "militares enquanto governo" tinham dificuldades para conter as ações terroristas dos setores mais ligados a repressão, mesmo fazendo concessões a "linha dura", que continuou ocupando altos postos, dentro da instituição militar, tanto no governo de Geisel como no de Figueiredo. O resultado da reação do aparelho repressivo foi o seguinte: 2/3 dos desaparecimentos [3] dos presos políticos no período 1964-79 ocorreram justamente, no início da distensão, ou seja, entre 1973 e 1974; bombas foram lançadas contra bancas de jornais; sedes de instituições como a OAB ou mesmo a Câmara Municipal do Rio de Janeiro foram objeto de invasões

etc.. Enfim uma série de atos terroristas que culminou com o episódio do Riocentro em 1981, no qual estavam envolvidos, diretamente, militares vinculados à denominada "comunidade de informações".

De outro lado, o Estado não mais conseguia dobrar a sociedade civil, conforme almejava, visando prorrogar os dias de vida do Regime. Ao contrário, ela crescia e se diversificava e, se não foi a causa do início da distensão em 1974, foi a responsável maior pela articulação de forças que, paulatinamente, debilitaram a ditadura militar, uma vez que, a passos largos, se estreitavam as suas bases de sustentação. Evidentemente que essa situação repercutia no jogo eleitoral com o partido do governo - a ARENA - perdendo terreno em todas as eleições que ocorreram a partir de 1974. Por seu turno, cresciam as votações do MDB.

Tudo isso dá conta da existência de uma crise política do Regime. Os setores de oposição na sociedade civil exigem a volta do "Estado de Direito"; denunciam a tortura, a repressão, os crimes praticados contra os "direitos humanos"; denunciam a corrupção; questionam a política econômica: os trabalhadores se posicionam contra o arrocho salarial e uma parte da burguesia contra a estatização; as políticas sociais (habitação, transporte, saúde, educação etc.) são postas em questão, não somente por parte do setor popular, mas também, de segmentos denominados classe média. Desse modo, acorre um crescimento dos movimentos sociais no campo da saúde, oriundo das "periferias" das

grandes cidades (que reclamam da assistência médica) e do próprio pessoal de saúde - médicos, dentistas, enfermeiros, etc. - que protestam contra os baixos salários e as precárias condições de trabalho. Na área habitacional os protestos são intensos tanto por parte dos "sem teto", como por parte dos mutuários do Sistema Financeiro da Habitação que reclamam contra os aumentos excessivosdas prestações. As mobilizações ressurgem também na áreas rurais com o movimento dos "sem terra" e a luta pela reforma agrária.

No âmbito acadêmico e educacional começa a tomar corpo a oposição ao Regime. Assim sendo, as reuniões anuais da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a partir de 1974 em Recife, se transformam em importante forum opocicionista. Em 1975 realiza-se na UNICAMP um importante seminário para discutir o autoritarismo na América Latina. Em 1978 a política educacional do Regime é posta em questão durante o "I Seminário Brasileiro de Educação", que ocorreu em Campinas-SP. No final dos anos 70, a UNE ressurge, cresce a formação de associações de docentes universitários (uma novidade), os professores de 1 e 2 graus mobilizam-se e promovem greves, cujo ponto principal de pauta eram os baixos salários.

As classes subalternas retornam à arena política. Assim, despontam, em todo o país, milhares de associações de moradores, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), [4] entidades de educadores e, sobretudo, um novo movimento sindical do qual os

metalúrgicos do ABC paulista constituem o exemplo mais notável. A partir de 1978 as greves ressurgem com muita força pondo em cheque a legislação autoritária. Enquanto isso, as esquerdas experimentam um processo de rearranjo ideológico, valorizando como nunca, segundo Weffort (1984), as regras do jogo democrático e os caminhos institucionais para a conquista do poder.

2. A Reação do Regime ao Avanço Oposicionista

Nesse contexto, é claro que o Regime reage aos avanços da sociedade civil, com vistas a coibir a perda do controle do processo de democratização. Para os militares, a democratização teria que ser controlada lenta, gradual e segura. Por isso fizeram uso da repressão contra greves, prenderam líderes sindicais e interviram em sindicatos. Ao mesmo tempo, procuraram, a todo custo, deter o crescimento eleitoral do MDB.

Desse modo, em 1974, o partido da oposição recebeu 4 milhões de votos a mais que a ARENA nas eleições para o Senado. Para a Câmara dos Deputados o MDB aumentou significativamente a sua representação; em 1970, assinala Maria Helena Moreira Alves (1984:189), ele obtivera 87 cadeiras e a ARENA 233. Em 1974, o MDB quase que duplicou a sua bancada elegendo 161 deputados e a ARENA desceu para 203. Dois motivos concorreram de forma acentuada para a vitória da oposição: o uso do rádio e televisão na propaganda eleitoral - onde a oposição pôde denunciar e criticar

abertamente a repressão política, a corrupção, a política econômica do Governo etc. - e a perda de significado da campanha pelo voto nulo que teve muito peso em eleições anteriores. Em 1970, por exemplo, o percentual de votos em branco foi maior do que o que foi depositado no MDB.

Para Alves (1984:188), essa "tendência reflete a mudança de estratégia dos setores de oposição, que começaram a dar apoio eleitoral ao partido de oposição 'oficial', usando-o como conduto para os votos de protesto". Tem início, assim, um processo de aproximação entre os setores de oposição situados no âmbito da sociedade civil e aqueles com assento na esfera propriamente política, ou seja, no Parlamento. Em decorrência, amplia-se também o espaço de resistência à ditadura no Legislativo que, aos poucos, vai se tornando mais autônomo com relação ao Executivo.

O Governo compreendeu a ameaça que pairava sobre a sua cabeça e tratou de censurar a propaganda eleitoral nas eleições municipais de 1976, através da "Lei Falcão" que proibia o pronunciamento dos candidatos no rádio e TV. Simplesmente eram lidos os currículos pelo locutor e mostradas as fotografias na TV. Apesar da legislação casuística e das vantagens que gozava - como o apoio maciço da máquina do Estado - o partido da situação não obteve o êxito que esperava. A sua vitória sobre o MDB, no conjunto, foi minguada, apenas 5% a mais dos votos válidos. Em compensação, conforme Alves (1984:191), o MDB venceu as eleições

para prefeitos e conseguiu eleger a maioria dos vereadores em 59 das 100 maiores cidades do país. Além do mais ganhou em 67% das 15 cidades com mais de meio milhão de habitantes. Desse modo, tornava-se um partido forte, principalmente nos centros urbanos e nas áreas mais desenvolvidas do país.

É evidente, como já foi dito, que os militares não iriam devolver o poder sem luta, sem opor resistência. Nessa perspectiva, a análise das eleições anteriores indicava que o MDB tinha grandes possibilidades de conquistar maioria no Senado no pleito a ser realizado em 1978. Com efeito, ao ver rejeitado no Congresso Nacional o seu projeto de Reforma do Judiciário - que fazia concessões à "linha dura" - o governo encontrou um pretexto para novamente interferir nas regras do jogo eleitoral em seu favor.

Em primeiro lugar, o Legislativo foi fechado pela 3 vez desde o golpe de 1964. Em seguida, o General Geisel assinou a Emenda Constitucional n 8, datada de 13.04.1977, conhecida como "Pacote de Abril". Do ponto de vista do processo eleitoral ele resultou no seguinte: tornou permanente as eleições indiretas para governadores estaduais; alterou as regras para determinar o número de deputados de cada Estado na Câmara Federal, aumentando a representação das Unidades Federadas onde a ARENA era mais forte como o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste; mudou a composição do Senado, introduzindo a figura do "senador biônico", a ser es-

colhido indiretamente por um Colégio Eleitoral; introduziu modificações no Colégio Eleitoral e aumentou para 6 anos o mandato do Presidente da República; estabeleceu que qualquer proposta de emenda constitucional teria que ser assinada por um terço dos membros da Câmara e do Senado - anteriormente a assinatura de um terço dos membros de uma das casas legislativa era suficiente; estendeu as restrições da "Lei Falcão" às eleições estaduais e federais. Enfim, uma série de medidas adotadas intencionalmente com o objetivo de deter o avanço da oposição ao Regime.

Nas eleições para o Senado o MDB recebeu 56.9% dos votos válidos, obtendo quase 4,3 milhões de votos a mais do que a ARENA. (Devemos esclarecer que, a fonte principal dos números eleitorais utilizados neste item é a obra de Maria Helena M. Alves. Estado e Oposição no Brasil - 1964/1984). Apesar disso elegeu apenas 9 senadores enquanto o partido situacionista conseguiu 36 cadeiras, 21 das quais ganhas mediante votação indireta nos Colégios Eleitorais dos Estados. Para a Câmara Federal a diferença foi insignificante: a ARENA recebeu 50.4% e o MDB 49.5% dos votos válidos. Com o pacote de Abril, no entanto, a agremiação governista garantiu 42 cadeiras de vantagem sobre o seu adversário. Mesmo assim, significou um avanço para o MDB, à medida em que passou de 87 deputados em 1970, para 161 em 1974 e, finalmente, 189 em 1978. No âmbito das Assembléias Legislativas Estaduais a oposição também aumentou a sua representação. Contudo, a maioria governamental estava assegurada no Senado, na Câmara dos Deputados e nas Assembléias.

O Governo continuou manobrando, visando ao prolongamento ou mesmo a institucionalização do Regime. Para isso tornava-se necessário não perder o controle sobre o processo de abertura política e, ao mesmo tempo, conseguir o apoio da sociedade civil. Nesse sentido é que se enquadra a "dialética da concessão e conquista", bem como a combinação da força com o consentimento, num jogo caracterizado pela ambigüidade. Um exemplo nítido dessa ambigüidade é a Nova Lei Orgânica dos Partidos (dezembro de 1979) de iniciativa do Governo Figueiredo, aprovada no Congresso sob intensos protestos do MDB. Em tese, se tratava de uma medida liberalizante uma vez que extinguia o sistema partidário criado pelo AI-2 de 1965.

Com a Lei 6.767/79, o pluripartidarismo se convertia numa possibilidade, inclusive a curto prazo. Para além da intenção manifesta, no entanto, se escondia o interesse dos "militares, enquanto governo", em dividir a frente aposicionista alojada no MDB. O que, de fato, veio a acontecer com o surgimento de novos partidos políticos.

Desse modo, a ARENA - numa evidente tentativa de disfarce - virou PDS (Partido Democrático Social) e o MDB passou a se denominar PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) pois a nova legislação, visando desgastar a sigla oposicionista, determinou a obrigatoriedade da palavra partido em todas as agremiações políticas. Os emedebistas encontraram, assim, uma solução

para conservar a marca do combate à ditadura. Esta, por sua vez, conseguiu relativo sucesso na sua meta de fragmentar a oposição.

Com efeito, enquanto as hostes situacionistas se reagruparam em torno de um único partido - o PDS - os opositores ao Regime se dividiram à esquerda e à direita a partir de 1980. À esquerda, surgiram o PT - diretamente vinculado ao movimento sindical do ABC paulista, cujo principal líder era um trabalhador metalúrgico, Luiz Inácio Lula da Silva - e o PDT (Partido Democrático Trabalhista), sob a liderança do ex-governador gaúcho Leonel Brizola, que tinha a pretensão de ser o continuador do trabalhismo populista de Vargas e Goulart. À direita organizaram-se o PP (Partido Popular) - reunindo os setores conservadores e burgueses do MDB entre os quais Tancredo Neves - e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), agrupando uma parte do antigo trabalhismo, além de correntes janistas e lacerdistas, tendo à frente a Deputada Ivete Vargas. Pouco tempo depois, o PP se incorporou ao PMDB, que continuou sendo uma frente heterogênea pois abrigava também uma parte da esquerda clandestina (MR-8, PCB, PC do B), enquanto o PTB se transformou numa sigla de aluguel, fazendo, freqüentemente, o jogo do Governo.

As eleições de 1982 estavam na ordem do dia, pois elas representavam o pleito mais importante desde a implantação da ditadura militar no país em 1964. Envolveriam um eleitorado de cerca de 55 milhões de pessoas e elegeriam vereadores, prefeitos, (exceto o das capitais e das cidades consideradas de Segurança

Nacional), deputados estaduais, deputados federais, senadores e governadores dos Estados.

Tratava-se de um lance decisivo para o futuro do governo e da oposição. Ao Estado de Segurança Nacional, interessava, dentro do "plano-mestre" de liberação controlada, assegurar a maioria dos membros do Colégio Eleitoral que escolheria o novo Presidente da República em 1985. Assim sendo, no que pese todo o desgaste e mesmo o desejo de alguns setores de retornarem aos quartéis, os militares não tinham a pretensão de entregar o poder a oposição em 1985. Nessa perspectiva, era possível e mesmo desejável entregá-lo a um civil, desde que fosse um representante da "revolução", capaz de levar adiante o projeto de institucionalização do Regime.

Para isso tornava-se necessário, entretanto, legitimar-se perante a sociedade civil. Em decorrência, a ditadura via-se, a cada passo, envolvida em contradições insanáveis. De um lado, objetivando obter o consenso, assimilava, de certa forma, a vontade da sociedade civil. De outro lado, a manutenção do poder impunha, ao mesmo tempo, a adoção de "filtros" que dificultassem ou mesmo impedissem que a vontade dos setores oposicionistas da sociedade civil fosse realizada, até mesmo a concretização do pluripartidarismo.

Desse ponto de vista, o pleito de 1982 tomava o aspecto de eleições livres conforme era desejo da sociedade em sua maio-

ria. Afinal, a idéia que algo estava mudando, e que a democracia se expandia no país, servia aos propósitos de legitimação do Regime. Na realidade, o Governo continuava manobrando com vistas a impedir a livre manifestação da sociedade civil, através dos seus eleitores. A ordem era garantir a manutenção do Estado de Segurança Nacional, embora reformado, num exemplo patente de que os militares não devolveriam o poder sem luta, mesmo para os seus antigos aliados burgueses.

Isto não significa dizer que a referida classe, em seu conjunto, tenha abandonado o Estado Militar. Ao contrário, algumas de suas frações foram até o fim apoiando a ditadura, ainda que, ao longo do tempo, fossem minguando as bases de sustentação do Regime entre a burguesia. Assim, conforme Bresser Pereira (1989:90-2), "a partir de 1977, (...) a burguesia industrial começa gradualmente a romper sua aliança com o capital mercantil e com a tecnocracia civil e militar", quebrando, dessa forma, a aliança de classe de 1964. o mencionado autor aponta as seguintes razões para o citado rompimento: A redução da taxa de crescimento econômico a partir de 1975, a avaliação de que o Governo Militar era incapaz de conter o conflito social em curso, e, sobretudo, o fato de não mais necessitar da violência do poder do Estado para se apropriar do excedente econômico.

A crise, portanto, empurrava os "militares enquanto governo", na busca de manter um equilíbrio, fazendo concessões a oposição situada tanto na esfera da sociedade civil como à opo-

sição interna, notadamente aos setores vinculados à repressão, à "linha dura" etc., alojados no aparelho do Estado, com vistas a assegurar a coesão do bloco no poder. O objetivo era manter ambos sob controle.

Nesse contexto, o novo pacote eleitoral de novembro de 1981, assinado por Figueiredo, dá conta dessa dinâmica. Uma vez mais o Governo, corroído pela crise política e econômica, temia perder as eleições de 1982 e, por conseguinte, o controle do Colégio Eleitoral em 1985. As mencionadas reformas impunham restrições à liberalização, à medida em que incluíam: a) proibição de coligações partidárias, impossibilitando a formação de frentes, dividindo, assim, a oposição; b) a adoção do "voto vinculado", obrigando o eleitor a votar em candidatos do mesmo partido em todos os níveis e cargos. Além disso, foi mantida a "Lei Falcão" que censurava a propaganda eleitoral. A intenção do Governo era utilizar a estrutura clientelística do PDS a nível municipal e, a partir daí, influenciar o resultado das eleições nos outros níveis.

Como aconteceu das vezes anteriores, o Regime obteve relativo sucesso no sentido de comprimir a vitória eleitoral da oposição, devido às reformas de 1977 e de 1981. Mesmo assim, para a Câmara Federal, a oposição elegeu 10 deputados a mais do que o PDS (PMDB, 200; PDT, 24; PTB, 13; PT, 8; totalizando 245) que prencheu 235 cadeiras. No Senado, a existência do senador biônico favoreceu ao PDS que "elegeu" 46 parlamentares, enquanto

a oposição atingia apenas 23 cadeiras (PMDB, 21; PDT, 1; PTB, 1).

Nas eleições para Governador, o PDS ganhou nos seguintes Estados: Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O PMDB venceu em São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas e Acre. O PDT foi vitorioso no Rio de Janeiro. Em termos numéricos, para a Câmara dos Deputados, em 1982, o PDS obteve apenas 36,7% dos votos, enquanto os partidos fora do governo receberam 48%, mais do que dobrando a votação que tiveram em 1970 (Stepan, 1986: 67). Inversamente, o percentual de votos brancos e nulos, em torno de 15,1%, caiu para menos da metade do que em 1970. Para os Governos Estaduais o PMDB e o PDT obtiveram em torno de 5 milhões e 200 mil votos a mais do que o PDS.

Segundo Maria Helena Moreira Alves (1984: 287), "para os partidos de oposição, estas eleições de novembro de 1982, representaram na realidade um grande avanço. Juntos, eles ganharam o controle de cerca de 80% do Produto Nacional Bruto, distribuído por 60% do território, ocupados por 58% da população". Contudo, elas assumiram, igualmente, um outro significado, qual seja, o de que se esvaíra a possibilidade dos "militares enquanto governo" exercerem um tranqüilo domínio sobre o Colégio Eleitoral que se reuniria em 1985 para escolher o novo Presidente da República.

3. A Crise de Legitimidade: Os Apelos "Redistributivistas" e "Participacionistas" dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (1974-1985).

Nesse quadro de crise, o Estado começa a mudar a sua metodologia de ação, como foi dito anteriormente, no tocante às classes subalternas, tendo em vista legitimar-se, obtendo consenso social. Assim, a relação entre as funções de **domínio** e de **direção** (Gramsci) passa igualmente por uma redefinição. O evidente predomínio da primeira função (domínio) vai se debilitando a partir de 1974 e, à medida em que o Estado vai perdendo o controle da sociedade civil, -já não se trata de um Estado que age "sem restrições" (Neumann) - a função de "direção" ganha espaço. Dessa maneira, o Regime procura se tornar hegemônico, tentando conquistar a adesão espontânea das massas populares, atenuando, conseqüentemente, o uso da força e da repressão. Assim sendo, o aspecto repressivo que predominava, no tocante à gestão da força de trabalho, começa a ser substituído por uma outra estratégia que privilegiava o "transformismo", ou seja, a cooptação da força de trabalho, das suas organizações e dos seus movimentos sociais.

Isto era uma decorrência do crescimento da oposição no âmbito da sociedade civil e de certas esferas da sociedade política, como o Parlamento. Contudo, apesar das tentativas e de

ter conseguido eventuais êxitos, "em nenhum momento o regime autoritário brasileiro chegou remotamente perto de assegurar a hegemonia" (Stepan, 1986: 18), no sentido adotado por Gramsci. Com efeito, ele se caracterizou, sempre, como uma "ditadura sem hegemonia", tendo obtido o consenso apenas em períodos fugazes.

De todo modo, a busca de legitimação conduziu a uma mudança no discurso e na forma do relacionamento do Estado com as classes subalternas. Tal mudança possibilita a emergência de novos problemas, temas e metas potenciais na agenda do sistema político. Com efeito, a exclusão dos dominados - exclusão econômica, política e social - começa a ser revista nos planos oficiais. As questões sociais, que foram despolitizadas e reduzidas a questões "técnicas", começam a ser tratadas como questões políticas. O discurso da "segurança nacional", do "combate ao comunismo e à subversão" e do "crescimento econômico a qualquer preço" - mesmo a custo da concentração da renda - cede lugar a um outro que enfatiza a "integração social", o "redistributivismo" e os apelos "participacionistas".

A propósito, escreve Skidmore (1988:321-2) que, embora para Geisel, o "essencial era crescer a taxas elevadas", havia também a preocupação com a "distribuição cada vez mais desigual dos benefícios do crescimento econômico". Assim, conquanto o "governo não considerasse meta prioritária achava, não obstante, que uma distribuição mais uniforme devia acompanhar a liberalização política".

Essa tendência é claramente expressa no II PND (1975-1979). Em primeiro lugar, o aludido Plano reafirma a prioridade de "manter o crescimento acelerado dos últimos anos" (p.28), estritamente vinculado à "importância de consolidar um modelo brasileiro de capitalismo industrial" (p.37 - grifos no original). Para isso, torna-se necessário "superar as dificuldades decorrentes da escassez de vários fatores físicos do crescimento: investimentos em capital fixo, insumos industriais, executivos e técnicos de certas especializações" (p.29). Trata-se, portanto, de assegurar, sobretudo, a reprodução do capital suprindo as suas necessidades.

Ao lado disso, o II PND incorpora de forma subordinada, o "redistributivismo" e o participacionismo". Nos objetivos do Plano está escrito: "Realizar política de melhoria da distribuição de renda, pessoal e regional, simultaneamente com o crescimento econômico" (p.29). Páginas adiante, o texto é bem enfático: "Na opção realizada, o Governo não aceita a colocação de esperar que o crescimento econômico, por si, resolva o problema da distribuição de renda ou seja, a teoria de 'esperar o bolo crescer'". Desse modo, "há necessidade de, mantendo acelerado o crescimento, realizar políticas redistributivas 'enquanto o bolo cresce'".

O II PND reconhece, igualmente, que "a estrutura da distribuição de renda é insatisfatória" e que "o crescimento

pode não resolver o problema da adequada distribuição de renda, se deixado a simples evolução dos fatores de mercado". Por outro lado, admite que "a solução através do crescimento apenas, pode demorar muito mais do que a consciência social admite..."(p.69).

Do exposto é possível fazer, pelo menos, duas constatações: O texto contém uma crítica a formulações anteriores do próprio discurso oficial acerca da chamada "teoria do bolo", bem como revela uma certa preocupação com a "consciência social" ou seja, com uma provável rejeição dos excluídos "à situação reinante no país. Isto talvez explique o objetivo, expresso no II PND de "preservar a estabilidade social e política, assegurada a participação consciente das classes produtoras, dos trabalhadores e, em geral, de todas as categorias vitais ao desenvolvimento, nas suas diferentes manifestações" (p.29, grifos nossos). Depreende-se, pois, que para preservar a "estabilidade social e política" era necessário assegurar não somente a "participação consciente" das principais classes sociais em suas "diferentes manifestações", mas também: "i) garantir a todas as classes e, em particular, as classes média e trabalhadora, substanciais aumentos de renda real; 2) eliminar, no menor prazo, os focos de pobreza absoluta existentes (...)". Para tanto, "procurar-se-á assegurar um mínimo de nível de bem estar universal, para que nenhuma classe fique fora do processo de integração e expansão" (p.35).

Fica claro, outrossim, que a incorporação da classe média e dos trabalhadores no rol das preocupações governamentais tem em vista não somente suprir uma necessidade real, mas, principalmente, uma busca de apoio importante para a manutenção do poder. Ora, se a meta da redistribuição da renda é posta num momento em que a crise política ainda não havia se instalado - a sociedade civil estava desmobilizada - e a crise econômica - devido ao choque do petróleo de 1973 - era apenas um prenúncio, o que dizer do momento seguinte, ou seja, do período que se inicia em 1979? é evidente que o III PND (1980-85) vai enfatizar ainda mais essa questão.

A crise de legitimidade atinge níveis insuportáveis e a crise econômica é uma realidade e não mais uma ameaça. O governo tivera derrotas eleitorais em 1974, 1976 e 1978. No nível econômico, na gestão de Geisel (1974-1978) o país ainda cresceu a taxas relativamente elevadas - 7 por cento em média - porém, inferiores as do período anterior (época de Médici e do "milagre econômico"), quando a média foi superior a 10 por cento (10,8%). Aliás, o texto do II PND expressa a "dificuldade de manter taxas de crescimento da ordem de 10%, a partir de 1975".

A economia, contudo, começa a apresentar problemas, devido ao aumento súbito da sua conta de petróleo (o preço do barril passa de 3 dólares em 1973 para 12 dólares em 1974), fazendo um estrago no balanço de pagamentos do Brasil. O governo faz uso das suas reservas cambiais, restringe as importações e

leva adiante uma estratégia de crescimento baseada no endividamento externo. Conseqüências: a dívida externa do país pulou de 3.2 bilhões em 1970, para cerca de 43 bilhões em 1978. O índice de crescimento econômico caiu no biênio 1977-78 (respectivamente para 5,4 e 4,8%, quando a média do período foi 7%), e a inflação duplicou praticamente - 37,9% - com relação a época do "milagre", cuja média girou em torno de 19,3%.

No âmbito do movimento sindical e popular nos anos 1978 e 1979, cresceram as mobilizações contra o arrocho salarial e as greves voltaram a acontecer após longo período de repressão, violando, na prática, a legalidade da ditadura.

Assim, em 1978, segundo Alves (1984: 251-4) 539.037 trabalhadores entraram em greve, compreendendo desde metalúrgicos, portuários, bancários, pessoal de saúde, professores, trabalhadores rurais etc. e abrangendo os Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Paraná, Rio Grande do Sul e Brasília. A greve mais importante foi a dos metalúrgicos paulistas que paralisou 357.043 trabalhadores.

Em 1979 houve um aumento substancial do número de greves e, por conseguinte, dos grevistas, atingindo a significativa participação de 3.207.994 de trabalhadores, espalhados por 15 Estados: São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Paraíba, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Ceará, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Bra-

sília.

Enquanto isso vem a público a voz das periferias urbanas denunciando as degradantes condições de vida do povo. Com efeito, ainda em 1979, conforme Moura (1989: 19), "o Movimento do Custo de Vida, iniciado por donas de casa, recolheria um milhão e duzentas mil assinaturas contra o desemprego e a carestia", sem falar na atuação das CEBs e das associações de moradores - cerca de 8 mil - que despontavam em todo o país. A participação social e política estava na ordem do dia.

Os protestos não se restringem ao meio urbano eles se expandem também para o campo. Desse modo, de acordo com a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG (1981:1), em 1980, "cerca de 1 milhão e 500 mil camponeses [estavam] fazendo greve, indo às ruas em passeatas ou concentrações, barrando estradas, reocupando terras que lhes foram tomadas ou resistindo contra a implantação de projetos anti-sociais, manifestaram sua insatisfação com as condições de vida no campo e com os rumos da Política Agrária e da Política Agrícola do Governo".

Além do mais, em 1979, ocorre o segundo choque do petróleo, seguido da "subida vertiginosa dos juros do mercado do eurodólar de 8,7% em 1978 para 17 por cento em 1981..." (Skidmore, 1988: 458) e, com isso a crise econômica era uma realidade.

Ora, esse é o contexto em que o III PND (1980-85) vai ser elaborado e, em certo sentido, vai refletir a correlação de forças existente na ocasião. Em primeiro lugar, observamos uma mudança no conceito de planejamento que deixa de ser encarado no sentido eminentemente "técnico" e passa a ser entendido como "um processo dinâmico, condicionado pela própria evolução da sociedade e da economia" (p.9). Isto ocorre a tal ponto que o III PND não contém nenhuma quantificação em seu texto-síntese e se autodenomina de "documento qualitativo" (p.11).

Tal mudança revela, igualmente, os limites do planejamento sob o capitalismo, porquanto ele pressupõe que o poder estatal exerça um certo grau de controle sobre variáveis relevantes para o processo de produção, fato que lhe é negado, na prática, pelas unidades produtivas. Nesse sentido, de acordo com Offe (1975:143), "o planejamento (...) parece ser inerentemente impossível ao Estado capitalista enquanto um modo interno de operação. .." Diz mais o citado autor: "Impossível não em si mesmo, mas por causa dos atos de retaliação que o planejamento provoca por parte do capital como um todo ou parte das unidades individuais de acumulação". Tais atos de retaliação, fáceis de serem identificados em momentos de crise, são os seguintes: "desinvestimento absoluto, ou greves de investimentos e desinvestimentos relativo ou deslocamento de investimentos no tempo e no espaço" (grifos no original).

Em segundo lugar, embora afirme que "o Brasil não pode renunciar ao crescimento", reconhece a dificuldade de levá-lo adiante em ritmo intenso, como nos períodos anteriores. Por isso recomenda que "certos prazos do desenvolvimento brasileiro recente" sejam reajustados "às modificações e incertezas decorrentes da crise energética e de seus reflexos" (p.10). É o próprio reconhecimento da crise e da incapacidade de crescer numa economia profundamente subordinada ao sistema econômico internacional. Enfim, é o próprio reconhecimento (implícito) da retaliação.

Em terceiro lugar, a redistribuição da renda assume a condição de objeto principal do aludido Plano. Observemos: "O objetivo-síntese deste III PND é a construção de uma sociedade desenvolvida e livre em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível". Em decorrência, "o processo de desenvolvimento deve orientar-se (...) para o melhor equilíbrio setorial e regional da economia brasileira e para a melhoria da renda das classes sociais de menor poder aquisitivo". Conforme explicita o citado documento, "a escolha desta orientação decorre do objetivo-síntese e do reconhecimento de que a repartição social dos resultados da expansão econômica nacional tem beneficiado desigualmente as classes sociais..." (p.15).

De igual modo, é dito, no Plano, que uma política de distribuição de renda deve privilegiar o "desenvolvimento de áreas densamente povoadas e carentes de recursos" (p. 16) como é

o "caso do Nordeste" e das periferias das grandes cidades. Para que isso ocorra, torna-se necessário "a aplicação de um significativo volume de recursos públicos nos setores sociais" (p.22) ou seja, para "as ações que beneficiem diretamente a expansão e a melhoria da educação e cultura, saúde e saneamento, previdência social, habitação popular e desenvolvimento comunitário..." (p.63), incorporando, assim, discretamente a questão da participação, tema que é apropriado pela própria ESG.

A propósito escreve Stepan (1986:60), que, além de ter havido uma mudança de interpretação da ESG acerca da legitimidade e mesmo aceitação da oposição política, encarando-a como um dos princípios fundamentais da democracia, "uma outra importante mudança de ênfase nos Complementos da Doutrina de [Segurança Nacional] de 1981 era o status da 'participação', ao qual foram dadas apenas poucas linhas em 1975, 1977-78 e 1979. Em 1981, entretanto reconhece-se que 'o sentido de participação recentemente ganhou espaço na conciência nacional', e um capítulo inteiro é dedicado ao tema. Faz-se um esforço para mostrar como a participação, fundamentada nas encíclicas papais, era parte integrante da doutrina da ESG".

Constatamos, pois, que a luta distributiva e, em favor de uma melhor participação econômica e política na vida do país, a luta pela democracia, travada pelos setores mais avançados da sociedade civil, penetra no próprio aparelho ditatorial do Estado e nas suas instâncias coadjuvantes, como a ESG. Com efei-

to, boa parte do vocabulário crítico da sociedade civil foi apropriado pelo Estado, esvaziando , assim, seu poder latente de contestação e de crítica ao Regime.

De um lado, tratava-se de uma tentativa de neutralizar a oposição, cooptar as classes subalternas e de decapitar o discurso democratizante e radical, num verdadeiro lance de "transformismo". De outro lado, tratava-se, como muito bem salienta Moura (1989), de dotar os discursos ideológicos oficiais de materialidade, ao tomar medidas concretas que, em certo sentido, significam o atendimento das necessidades efetivas e, por vezes, imprescindíveis à própria sobrevivência popular, e que decorrem, freqüentemente, de lutas prolongadas. Entre os programas "vitais", podemos citar os referentes à saude, alimentação, habitação, educação etc..

3.1. Os Discursos Ganham Materialidade: Planos, Programas e Projetos Destinados aos "Carentes".

Entre os Governos de Geisel e de Figueiredo foram tomadas várias medidas que visavam "atender" as necessidades das populações "socialmente vulneráveis" e "carentes". Nessa perspectiva, as primeiras medidas adotadas, a partir de 1974, diziam respeito à criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), do Conselho de Desenvolvimento Social e do Fundo de

Assistência Social (FAS).

Conforme podemos observar, tratou-se, antes de tudo, de introduzir mecanismos de coordenção das políticas e programas sociais que, ao nível do discurso, foram identificados, sempre, pelo Estado, como ajuda destinada aos "carentes". A seguir, começam a ser implantados inúmeros programas de impacto político que envolviam, em certa medida, a propalada "participação comunitária".

A título de demonstração podemos citar os seguintes exemplos: Instituição do Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos - PNCSU 1975; Programa de Nutrição e Saúde - PNS, 1975; criação do Sistema Nacional de Emprego - SINE, 1975; II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição - PRONAN, 1976; Programa Nacional de Desenvolvimento de Comunidades Rurais - PRODECOR, 1976; Programas de Bem Estar do Menor, 1977; Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento do Nordeste - PIASS, 1976; Programa de Saúde Materno-Infantil, 1977; Programa de Complementação Alimentar - PCA, 1977; Programa de Alimentação do Trabalhador - PAT, 1977; Programa de Abastecimento em Áreas Urbanos de Baixa Renda - PROAB, 1979; Projeto Elo (para menores carentes visando a prevenção contra os riscos da ociosidade), 1979; Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano (PRODASEC) e do Meio Rural - PRONASEC, 1980; Programa de Educação Pré-Escolar, 1981; criação do Fundo de Investimento Social - FINSOCIAL, 1982; Projeto Vencer (para crianças de 7 a 14

anos não alfabetizadas) - 1984.

Além disto, mencionemos ainda uma pretensa reorientação da política habitacional com vistas a favorecer às camadas de baixa renda familiar, envolvendo, entre outras, as seguintes atividades: Programas de Financiamento de Lotes Urbanizados - PROFILURB, 1975; Programa de Erradicação da Sub-Habitação - PROMORAR, 1979; Programa Nacional de Habitação para o Trabalhador Sindicalizado de Baixa Renda - PROSINDI, 1980; Programa de Financiamento de Construção, Aquisição ou Melhoria da Habitação de Interesse Social - FICAM, 1981; Programas de Centrais de Materiais de Construção - 1982, etc..

No tocante ao discurso, é particularmente interessante observar a justificativa acerca da criação dos Centros Sociais Urbanos (CSU). Ele expressa com nitidez que os apelos à participação têm evidentes propósitos de controle social.

Assim sendo, na Instrução N 11/79 do PNCSU, citada por Moura (1989:22-3), podemos ler que o mencionado Programa "nasceu de uma tomada de posição pelo Governo Federal frente ao problema da desagregação social e comunitária (...)", provocada pelas "tensões geradas nas grandes aglomerações urbanas, principalmente nas áreas mais carentes de recursos e serviços (...)", onde ocorre a "perda da noção de comunidade(...)", induzindo o indivíduo a reagir negativamente ao conjunto da sociedade e a procurar - é natural - a sua sobrevivência a qualquer preço. Daí

à marginalização e à delinqüência é um passo muito curto.

Frente a essa problemática, o Programa identifica "como a [sua] primeira e mais ampla finalidade alcançar o desenvolvimento comunitário (...) e a promoção do homem urbano - em especial o menos favorecido (...)". Para tanto, se propõe: a) "aumentar a participação do habitante das cidades no processo de desenvolvimento urbano; b) criar uma rede de equipamentos que funcionem como terminal do processo de planejamento, atuando como aferidores de resultados e veículos de aspirações". Trata-se, portanto, de introduzir um "planejamento participativo", para o qual a existência de Conselhos Comunitários era imprescindível.

Em decorrência, cabia ao "Agente Gestor Municipal (Prefeitos e titulares dos órgãos responsáveis pela sua execução) a competência de promover a articulação entre os vários grupos representativos da comunidade - como associações de bairro, associações religiosas, clubes de serviços, círculos de pais e mestres e outros grupos, com vistas à ampla divulgação do Programa e à formação dos Conselhos Comunitários". A intenção governamental de controlar a organização popular é notória. O Estado seria o organizador e define, a partir de cima, as normas de funcionamento dos referidos Conselhos Comunitários que deveriam ser "constituídos, através da eleição, por representantes da comunidade, maiores de 18 anos e registrados em Unidade do Centro Social Urbano.

Torna-se significativo assinalar a implantação, já em 1976, das duas primeiras unidades do C.S.U., justamente no Nordeste, mais precisamente nas cidades de Natal e Mossoró no Rio Grande do Norte.

Além dos aspectos de conjuntura citados e que apontam no sentido de uma mudança na forma das políticas sociais a partir do II PND (1975-1979), existem outras nuances que precisam ser explicitadas. Uma delas diz respeito ao contexto internacional, a uma mudança de comportamento de agências financeiras como o Banco Mundial. A outra nuance é pertinente à realidade interna, à crise de legitimidade e à busca de alternativas capazes de assegurar estabilidade ao bloco do poder.

A propósito do primeiro aspecto escreve Andrade (1989: 06) que, as políticas sociais do Estado Militar "começam a ser redefinidas e as 'políticas participativas' ou 'planejamento participativo' são introduzidos na agenda estatal, como estratégias compensatórias à (...) realidade [existente] que é de exclusão das massas populares". De acordo com a referida autora "o próprio capital internacional, quando financia, através do Banco Mundial, programas de natureza social e econômica, inclui a exigência da 'participação', como elemento essencial à plena eficácia dos mesmos. Assim, através de uma retórica de 'participação' e 'comunidade' se aponta para a inclusão, nas instâncias decisórias do Estado, das organizações populares (associações conselhos) ou organizações de trabalhadores (sindicatos)".

Na mesma direção outros autores afirmam que a ação do Banco Mundial, com relação aos "países em desenvolvimento", tem se caracterizado, a partir de 1972, pelo que denominam de "reformismo conservador". Tal estratégia visa, no essencial, Cpromover mudanças sociais sem ruptura, através da obtenção do consenso, motivo pelo qual tem aumentado os seus financiamentos para os chamados programas sociais. Este fato explica, portanto, o progressivo deslocamento dos financiamentos, que o Banco tem efetuado ao Brasil, da área de infra-estrutura econômica (energia, transporte, indústria) que predominou no período 1949-71, para os projetos de reforma na agricultura (irrigação desenvolvimento rural) e para os programas sociais (saneamento básico, educação, saúde, desenvolvimento urbano, etc.), que começam a adquirir prioridade a partir de 1972 (Cf. Moura & Melo, 1989:2; 6).

O outro aspecto a destacar diz respeito ao seguinte: a partir de 1979 começa a surgir, no Nordeste, um processo de renovação das denominadas elites oligárquicas, através do aparecimento de políticos ditos "modernos" (a maioria dos quais jovens), embora diretamente vinculados à ditadura e a forma de dominação existente.

Assim sendo, todos eles pertenceram aos quadros da ARENA e, depois, do PDS. Contudo, no que pese representarem o conservadorismo e a manutenção dos interesses mais atrasados, adotavam um discurso "avançado" de denúncia e crítica da situação

de miséria social do povo nordestino, ao mesmo tempo em que faziam uso de fortes apelos participacionistas e democratizantes. Em decorrência, incentivaram a criação de Conselhos Comunitários, de associações de moradores, de Centros Sociais Urbanos e implementaram programas sociais que envolviam, de certa forma, a participação popular.

Na verdade, tratava-se de uma tentativa de recompor o clientelismo, cobrindo-o com nova roupagem, com vistas a assegurar a fidelidade política dos subalternos, num contexto em que o Regime perdia terreno no campo eleitoral. Com efeito, quase todos esses políticos foram prefeitos indicados de capitais e posteriormente, participaram de pleitos eleitorais, sendo eleitos governadores estaduais, deputados federais, senadores, bem como, sairia desse grupo, o futuro Presidente da República.

Este é o caso de Gustavo Krause e de Roberto Magalhães, em Pernambuco; de Wilson Braga, na Paraíba; de José Agripino Maia e de Vilma Maia, no Rio Grande do Norte; de Fernando Collor de Mello em Alagoas e, em certo sentido, de Mário Kértsz na Bahia. Collor de Mello, por exemplo, foi seguidamente prefeito biônico de Maceió, deputado federal e governador de Alagoas. Atualmente, vários desses filhos diletos do Regime Militar são estrelas de primeira grandeza no cenário político regional e mesmo nacional, como é o caso do próprio Collor de Mello, eleito Presidente da República em 1989. Com isto, a "transição" em direção a democracia é concluída com uma solução de origem nitidamen-

te autoritária.

4. Uma Política Educacional Destinada aos "Carentes"

Nesse contexto histórico-social, é claro que a política educacional vai sofrer, também, uma mudança de forma. Assim sendo, o "tecnicismo", o "produtivismo" e a despolitização da educação são, agora, transformados no seu inverso, no âmbito do discurso oficial. Desse modo, os problemas educacionais passam a ser encarados, pelo Estado, como questões políticas, ao mesmo tempo que as políticas sociais se revestem, cada vez mais, de uma conotação ideológica que as identificam diretamente como uma ação destinada aos "carentes".

Isto ocorre, à medida em que se propõem, como objetivo manifesto, agir como mecanismo de correção das desigualdades sociais. Trata-se de uma busca de legitimidade e dá conta, ao mesmo tempo, que o Regime desde o II PND (Governo Geisel), mas, sobretudo, no III PND (Governo Figueiredo), tem em vista um interlocutor: as classes subalternas, o povo pobre das periferias urbanas e das áreas rurais e, com menor intensidade, uma parte das chamadas classes médias empobrecidas pelas políticas econômicas dos sucessivos Governos Militares. Daí o discurso em favor da distribuição da renda e os apelos "participacionistas". Contudo, essa mudança aparece primeiro, em 1975, no II PND e somente em

1979, isto é, quatro anos depois, no âmbito do MEC, através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSEC).

4.1 O Descompasso Entre o II PND e o II PSEC (1975-1979).

É interessante notar, portanto, que não havia uma completa sintonia entre as diversas esferas do aparelho de Estado, mesmo no tocante à concepção das políticas sociais. Nessa perspectiva, por exemplo, o discurso do II PND (1975-79) é muito mais "avançado" do que aquele que é expresso no II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-79) - II PSEC - que, em tese, é um documento subordinado ao primeiro.

Assim, enquanto o II PND criticava abertamente a chamada "teoria do bolo", tentava politizar as questões sociais - ao acenar com a necessidade de melhorar a distribuição da renda - e identificava um interlocutor concreto - as classes subalternas; o II PSEC continuava a expressar uma visão tecnicista, despolitizante - inspirada na "teoria do capital humano" - e tem em vista um interlocutor abstrato e indeterminado: o homem brasileiro.

Conforme palavras do Plano: "O sistema educacional brasileiro deve, antes de tudo, assegurar meios para a plena

afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa. Depois, promover a sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como recurso para o desenvolvimento do país (...). Por fim,(...), garantir a democratização do acesso à educação e do sucesso individual e social conseqüente. (1975: 33).

Por conseguinte, nada que diga respeito ao exercício da cidadania ou mesmo que remeta a linguagem do II PND. O que pontifica é uma visão utilitarista e interessada da educação com vistas ao mercado, ao lado de evidentes apelos à igualdade do acesso à escola, como forma de possibilitar a ascensão social dos escolarizados.

Nesse sentido, de acordo com o II PSEC, compete ao MEC: adotar "medidas relacionadas com a facilitação de acesso a educação (...). Nesse particular, ganha importância (...), prioridades que têm a ver com a própria capacidade de viver (...), a capacidade de ingresso no sistema em todos os níveis (...), a capacidade de aprender etc..

Esclarece ainda, o citado documento que o sucesso daqueles que foram escolarizados "escapam ao âmbito estrito da ação do MEC. Dizem respeito à própria capacidade da sociedade brasileira de proporcionar empregos aos formandos. Mas compete ao MEC (...) tomar decisões que reformulem metas e reorientem recursos". Trata-se, portanto, de adequar o sistema educacional ao sistema ocupacional.

Finalmente, os reais objetivos do sistema educacional, "as duas ordens de prioridades específicas indicadas correspondem aos dois aspectos registrados da democratização do ensino. Mas constituem a via principal para alcançar outra prioridade: a de sustentação do processo de desenvolvimento econômico e social do país, tanto em termos globais, como setoriais e regionais. O ensino, enquanto preenchendo a sua função de formador de recursos humanos, de um lado, deve proporcionar aos indivíduos (...) uma oportunidade efetiva de exercerem as atividades para as quais foram preparados (...); e, de outro lado, simultaneamente, oferecer ao sistema produtivo a mão-de-obra por essa via qualificada" (1975:33-4)

Do exposto, podemos depreender que nenhuma crítica é ensaiada com relação a situação existente. Ao contrário, o mencionado Plano começa com uma avaliação altamente positiva da atuação do MEC, através da análise dos resultados do I PSEC (1972-1974). Igualmente, não há uma preocupação com o perfil da distribuição da renda, conforme revela o próprio II PND e, em decorrência, o que observamos é uma absorção - de forma latente - da "teoria do bolo" e dos pressupostos da "teoria do capital humano", ou seja, de formulações amplamente questionadas no âmbito de determinados setores da sociedade e mesmo do aparelho de Estado.

Nesse sentido, os objetivos do II PSEC são convencionais e meramente quantitativos como: atingir 90% da população na faixa etária de 7 a 14 anos (1 grau); "assegurar a expansão quantitiva e qualitativa do ensino de 2 grau" etc.. Talvez haja alguma novidade com relação à educação pré-escolar - que propõe expandir o atendimento à "população das zonas marginais" - e ao ensino superior, devido à ênfase na pós-graduação, que constituem duas clientelas bem distintas.

A essa altura cabe indagar acerca do que teria motivado essa defasagem ao nível do discurso. O pensamento conservador e autoritário estaria mais enquistado em áreas como educação do que em outras como planejamento? Como sabemos, o sistema educacional foi uma das principais instâncias de difusão da "Ideologia da Segurança Nacional". Além disso, a estrutura administrativa do MEC foi bastante militarizada. O Ministério da Educação e Cultura foi ocupado, várias vezes, por coronéis e generais (5), o mesmo ocorrendo com os órgãos que lhes são próprios, também ocupados por oficiais militares. Enquanto isso, as pastas ligadas ao desenvolvimento econômico sempre foram ocupadas por civis, vinculados ao mundo dos negócios, seja por empresários diretamente ou por intelectuais representativos da elite econômica, os chamados tecnocratas. Estes seriam mais sensíveis às mudanças do que os militares incrustados no MEC? Ou essa defasagem dá conta simplesmente que ela data do início da "distensão" ou seja, dos primórdios da abertura política, confirmando, com isto, o crônico "déficit" de prognose do setor educacional?

Esta hipótese parece ser mais plausível. Tanto é assim, que, à medida em que surgem alterações significativas no quadro conjuntural - como a perda de terreno no campo político-eleitoral a partir de 1974 - o governo tenta se adaptar à nova situação em busca de aliados que lhes dêem sustentação. Ora, para os governantes não foi difícil identificar que as votações do partido situacionista se localizavam nas áreas rurais, em pequenas cidades do interior, notadamente na sua região mais pobre - o Nordeste.

Inversamente, os votos de oposição se concentravam cada vez mais nos grandes centros urbanos do país, inclusive no Nordeste. Isto se explica pelo fato de não existir no nível urbano instrumentos de controle político tão eficazes, quanto o existente em áreas rurais e em pequenas localidades do interior. Fica mais difícil, nas grandes cidades, formar um "curral eleitoral" e checar a fidelidade política dos trabalhadores . é claro que o governo tem preocupações a esse respeito. Por isso, ele quer recompor o "paternalismo", o "clientelismo" etc., como forma de assegurar, em contrapartida, a fidelidade política dos subalternos.

4.2. Uma Educação (na Verdade) a Serviço dos Grupos Oligárquicos Fiéis ao Regime.

Ocorre que, mesmo no Nordeste, as vitórias governistas foram ficando mais apertadas. Assim, por exemplo,em 1966, na disputa para a Câmara Federal, o partido do governo (ARENA) disparou com quase 70% dos votos e o MDB obteve apenas cerca de 20%. Em 1982, para a Câmara Federal na referida região, o PDS teve 53,6% dos votos e o PMDB teve 30,4%. Com isto a diferença caiu dos 47,8% em 1966 para 23,4%.

Além do mais, as grandes cidades do Nordeste são oposicionistas. Nesse sentido, em São Luiz -Ma, a oposição passou de 2 contra 15 vereadores em 1978 para 10 contra 11 em 1982. Em Alagoas, conforme Pereira et alii (1984: 56), "de 1978 a 1982, a oposição passou do controle de quase_nenhuma para o controle de quase__todas as prefeituras das regiões da Zona da Mata, área do proletariado rural empregado nos engenhos de açúcar "(grifos no original). Em Salvador, nas eleições de 1982, o PMDB bateu o PDS por 384 mil votos contra 97 mil, não perdendo em uma única urna.

Diante desse quadro, ainda de acordo com Pereira et alii (1984: 58), restava ao Governo suprir-se de "votos nos burgos mais atrasados". Assim, na Bahia, em 1982, "o PDS conseguiu a diferença de 600 mil votos sobre o PMDB, graças ao Sertão". Essa situação se repete em outros Estados do Nordeste: "em Pernambuco, o PDS teve [apenas] cerca de 30% dos votos do Recife,

mas foi crescendo em direção ao atraso e a miséria do interior: teve cerca de 40% dos votos na Zona da Mata, atingiu 60% no Agreste, emplacou 70% no Sertão...". Contudo, "mesmo nessas profundezas do Brasil nota-se um desgaste do governo e um crescimento razoável da oposição".

Desse modo, em 1966, para a Câmara Federal, no interior da Bahia, a ARENA obteve uma diferença de 61% sobre o MBD e, em 1982, a diferença foi reduzida para 37%. Em Pernambuco a tendência foi a mesma. Entre 1978 e 1982 o PMDB "melhorou um pouco em todas as regiões do Estado, menos no Sertão onde, ao que tudo indica, foi golpeado pela vinculação de votos - instrumento que, ali, parece ter sido chave para a garantia do estratégico cargo de governador de Pernambuco para o partido do Regime Militar" (Pereira et alii, 1984:59-60)

O quadro eleitoral do Nordeste permite evidenciar uma situação que é peculiar à referida região e que diz respeito a seguinte contradição: a partir de 1959, com a criação da SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste), os grupos latifundiários experimentam uma acentuada perda de poder econômico, uma vez que se verifica uma queda da participação das atividades agropecuárias na formação do produto regional. Assim, conforme Francisco de Oliveira (1990: 91), o Nordeste se transformou em "importante produtor de insumos e bens industrializados". No entanto, no nível político - sobretudo no que diz respeito as bancadas no Congresso - permanecia a continuidade, o predomínio da

representatividade dos proprietários rurais.

De acordo com o mesmo autor (1979: 76-7), "no período 1970-1983, a economia nordestina cresceu, sistematicamente, acima da média nacional: 7,8% ao ano contra 6,7%...". Diz mais Oliveira que "esse crescimento se deve às taxas da indústria e dos serviços...".

Com efeito, no que toca à origem setorial do Produto Interno Bruto regional, "há uma marcada diferença entre os anos extremos do período 1970 e 1983". Nesse sentido, "a mais notável mudança se dá no peso relativo da agropecuária que, de 22%, em 1970, decresce para 13,1% do PIB em 1983". Enquanto isso, "os serviços, que em 1970 já compareciam com 51,5% do PIB, chegam a 59,3% em 1983" e o peso da indústria muda de 26,5% do PIB em 1970 para 27,6% em 1983.

Por que, então, esta contradição entre a perda do poder econômico e, ao mesmo tempo, a manutenção da representatividade política dos proprietários rurais? Para Francisco de Oliveira isto decorre de uma "questão agrária irresoluta". Na verdade, "o emprego nos setores da indústria e de serviços cresceu ao ponto de que a população ocupada de base urbana saltou de 37% em 1970 para 53% da população ocupada total em 1982...". Este número, no entanto, ainda é distante da média nacional (72% em 1985). Isto revela o seguinte: "Embora produzam apenas 13% do PIB regional, as atividades agropecuárias ainda retêm 46% da população

ocupada total em 1985" o que, por sua vez, "representa o elemento de continuidade de relações arcaicas de emprego, num conjunto em que os avanços são bem notáveis, apesar de tudo". Ao mesmo tempo, isto distingue o Nordeste de outras regiões brasileiras e explica a escassa renovação de suas bancadas no Congresso, cujos interesses são incorporados pelo Estado autoritário ao qual dão sustentação política (Cf. Oliveira, 1990: 70; 77; 90).

É isso que explica, igualmente, o aporte de recursos para conter a migração para os grandes centros urbanos. De acordo com Bursztyn (1984: 152-3), "o volume de recursos destinados aos programas que visam 'fixar o homem à terra' são testemunhas da importância atribuída pelo poder central às ações empreendidas no sentido de evitar que o fluxo migratório leve a população, que deixa as áreas de currais eleitorais no rumo dos núcleos de oposição". No caso do Nordeste, a implantação de projetos de "desenvolvimento rural integrado", em parte financiados pelo Banco Mundial, são sintomáticos dessa preocupação. Trata-se, portanto, de "fixar o homem à terra" mediante a formação de uma "classe média rural". Entre outros, podemos citar: o Programa Especial de Apoio ao Desenvolvimento da Região do Semiárido do Nordeste (Projeto Sertanejo), o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas no Nordeste (POLONORDESTE) e o Projeto NORDESTE. Segundo Dalcy S. Cruz (1990:31), tais projetos foram dirigidos aos pequenos produtores, abrangendo não somente a questão fundiária mas também a educação, envolvendo ainda uma proposta inovadora de "participação comunitária".

Nessa perspectiva, uma das estratégias mais importantes adotadas na área educacional, pelo Governo Geisel, diz respeito à chamada municipalização do ensino, impulsionada a partir de 1975.

Tal estratégia é significativa porque combina uma justificativa "participacionista" e "democratizante" com uma prática de transferir aos municípios os encargos, cada vez maiores, com o ensino de 1 grau, como, aliás, previa a Lei 5.692/71.

Conforme Félix (1989: 2), "a municipalização do ensino como política adotada pelo governo federal e pelos governos estaduais, desde a década de 70, mediante a implantação de projetos como o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal - PROMUNICIPIO e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL, foi justificada pela necessidade identificada pelo MEC, de 'descentralizar' e 'democratizar' o sistema educacional do país, transferindo para a esfera municipal os encargos e serviços da rede de 1 grau, uma vez que o poder municipal, a despeito da falta de recursos financeiros e humanos, seria aquele mais capaz de identificar as necessidades da população local, bem como o mais sensível às reivindicações populares e à participação dos cidadãos na administração do sistema de ensino municipal".

Por sua vez, analisando o EDURURAL, Cabral Neto et alii (1988: 118) salienta que "ele traz explícita uma concepção de educação como equalizadora de oportunidades educacionais e promotora da ascensão social, além de adotar a idéia de planejamento participativo para o desenvolvimento de suas ações".

A verdade é que essa é uma questão pela qual o MEC tem demonstrado o maior interesse. Tanto é assim, que promoveu, entre 1975 e 1978, quatro encontros nacionais sobre o ensino municipal; entre 1982 e 1984, três outros encontros foram realizados e, entre 1986 e 1989, financiou quatro "Foruns Nacionais dos Dirigentes Municipais de Educação", todos organizados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME (Félix, 1989:1)

Segundo o relatório do MEC, entre 1975 e 1981 o PROMUNICIPIO atendeu a 43% dos municípios brasileiros em todas as regiões. Ele atingiu, no período, 27% dos municípios do Sudeste, 42% do Norte, 51% do Sul, 52% do Nordeste e 55% do Centro-Oeste. Entretanto, cerca de 50% dos recursos foram alocados no Nordeste, de acordo com os seguintes números: Brasil - Cr$ 1.647.690,00, Nordeste - Cr$ 828.588,00 (MEC, 1981). Ele abrangeu 717 municípios, atendendo 1.747.394 alunos, tendo possibilitado a construção de 895 escolas, ampliação de 262, reformas efetuadas em 1.043 e 2.977 unidades escolares equipadas.

Diante do quadro histórico-social que acabamos de evidenciar, somos levados a concluir que, a prioridade concedida

ao Nordeste, no tocante ao PROMUNICIPIO, está vinculada, também, a uma possibilidade de manipulação clientelística dos recursos, por parte dos grupos oligárquicos (6) fiéis ao Regime. Trata-se, portanto, de fortalecer o denominado "poder local" com vistas a manutenção de "currais eleitorais", tão caros ao Regime Militar em crise. A propósito, vale a pena lembrar que as Secretarias Estaduais de Educação criaram estruturas poderosas para cuidar da municipalização do ensino, privilegiando, com isto, os apaniguados do poder. Estes passaram a contar com recursos , ampliando, assim, a capacidade de loteamento dos cargos na área educacional.

Na verdade a manipulação de recursos públicos por grupos oligárquicos, está escorada numa determinada forma de dominação política e ideológica - da qual a educação não está imune - onde as esferas pública e privada se confundem. A propósito, Franco (1974: 128), ao estudar um outro período da nossa história, salienta que "transformar a autoridade inerente ao cargo em instrumento usado diretamente em proveito próprio é tão da ordem das coisas quanto servir-se da superioridade garantida pela riqueza, pela posição na sociedade ou na política, para pressionar o agente governamental". A nosso ver, são relações que - em grande medida - sobrevivem até os dias atuais na sociedade brasileira.

Por sua vez, Gramsci (1979: 228) afirma que a ideologia está presente em todas as partes: "tudo que influencia ou pode influenciar a opinião pública direta ou indiretamente,

lhe pertence", até "a arquitetura, a disposição das ruas e os nomes destas". Completamos nós: ela está presente também nos nomes das escolas.

Tudo isto vem a respeito dessa forma de dominação político-ideológica e a educação em período recente. Romano (1989: A-3), faz referência a uma pesquisa efetuada por José Arapiraca (1988), onde ele descreve a "tradicional forma de marketing: aplicar o nome do indivíduo (e de sua família) nas obras públicas". Assinala Arapiraca (1988:76) que "fazer um nome é fazer marca, patente. A divulgação publicitária tem custo altíssimo. Já o nome em uma escola, hospital ou avenida libera o beneficiário desse custo pela eternidade, imortaliza qualquer benefício". Desse modo, "embora proibido por lei, esse expediente patrimonialista, por ser costume antigo, não é identificado como corrupção".

Conforme Romano, "o autor deu-se ao trabalho de comparar o número de escolas, na Bahia, que trazem nomes ilustres de poetas, educadores, cientistas e os das ferreteadas com a marca das oligarquias". Assim sendo, "Anísio Teixeira possui 36 escolas com seu patrocínio; Padre Antonio Vieira, 21; Carlos Drummond de Andrade, 2; Rui Barbosa tem 335 estabelecimentos que o homenageiam; Padre Cícero, 4; [Graciliano Ramos, 11 escolas rurais]. Em troca, Luiz Viana Filho honra [102] escolas [correspondendo a 407 salas de aula] com o seu nome (mais 81 com o de sua grei). Antônio Carlos Magalhães foi agraciado com 163 [correspondendo 489

salas de aula] e mais 167 com títulos da sua gente. João Durval Carneiro foi modestamente enriquecido com 61 escolas [correspondendo a 126 salas de aula], mais 90 que ostentam nomes dos seus familiares ou de seus "leais". E arremata Romano: "A lista é longa, e provoca arrepios".

Merece ainda destaque o fato de que as escolas cujas denominações homenageiam cientistas, escritores, educadores, etc., localizam-se, em sua esmagadora maioria, em remotos lugarejos rurais (em geral escolas municipais de uma única sala). Em compensação, as escolas "ferreteadas" com os nomes dos chefes oligárquicos e dos seus "leais" são, em geral, estabelecimentos localizados na zona urbana e, em grande parte, pertencentes à rede estadual.

Finalmente, a importância desse marketing é enfatizado por Arapiraca (1988:76). Assim, por exemplo, "uma escola de 20 salas de aula, que funciona nos três turnos(2.400), numa média familiar de cinco pessoas a pronunciar o nome do beneficiário onze mil vezes por dia", constitui um marketing dos mais eficientes. E, conclui o autor: "Multiplique-se isso pelo número de escolas, hospitais e avenidas que detenham nomes de políticos dessa 'família' e vejam-se as vantagens que esses senhores têm sobre os concorrentes durante as eleições".

Nesse contexto, portanto, assumir a Secretaria de Educação representa, na prática, receber por antecipação uma ca-

deira de deputado. Assim, por exemplo, na Bahia, Rômulo Galvão (agraciado com 58 escolas, correspondendo a 209 salas de aula), Secretário de Educação durante o 1 Governo de Antônio Carlos Magalhães (1970-74), foi, a seguir, eleito deputado estadual. Carlos Santana (presenteado com 36 escolas que levam o seu nome, correspondendo a 132 salas de aula), Secretário de Educação do Governo Roberto Santos (1974-78), deixa o cargo, para assumir uma cadeira de deputado federal. Eraldo Tinoco (homenageado com 48 escolas, totalizando 142 salas de aula), Secretário de Educação do 2 Governo de Antônio Carlos Magalhães (1978-82), foi igualmente eleito para a Câmara Federal e, assim, por diante.

4.3 O Campo Educacional se Reorganiza e se Incorpora a Luta Oposicionista

A conjuntura vigente na segunda metade dos anos 70, no entanto, apontava para um crescimento das forças oposicionistas. Desse modo, o Regime começa a ser questionado no âmbito das universidades e escolas.

Assim, como foi dito, em maio de 1975 realiza-se um seminário na UNICAMP denominado "História e Ciências Sociais", (7) que alcançou repercussão nacional em virtude de ter sido divulgado nos principais jornais e revistas do país. Apesar do título - afirma Paulo Sérgio Pinheiro, um dos coordenadores do evento juntamente com Manoel Berlinck - " o que queríamos discu-

tir era a questão do autoritarismo, a nova constituição de um modelo burocrático-autoritário nos países latino-americanos" (In: O'Donnel, 1987: 11). Além dos mais importantes cientistas sociais brasileiros, participaram ainda destacados intelectuais estrangeiros como, Eric Hobsbawn, Juan Linz, Arno Meyer, Guillermo O'Donnel etc., todos opositores e críticos do autoritarismo.

Por sua vez, a partir de 1974, as reuniões anuais da SBPC - o mais importante "forum" acadêmico e científico do país - se transformavam, cada vez mais, em palco de discussão política e de oposição ao Regime. Tal evento reúne milhares de pessoas de todas as partes do Brasil e, mesmo, do exterior. Trata-se, portanto, de um público altamente qualificado, composto por intelectuais, cientistas, professores e estudantes universitários, sobretudo.

Em 1977, como represália à posição assumida pela SBPC, o governo inviabilizou a reunião anual que seria realizada em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará, ao suspender a liberação de verbas e ao dificultar a participação de professores e pesquisadores vinculados às instituições oficiais. Em conseqüência, a reunião se realizou em clima extremamente exaltado na PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo, que cedeu as suas instalações à entidade máxima dos cientistas brasileiros. Em seguida, no mesmo ano, a referida universidade foi invadida por tropas policiais sob o comando do Coronel Erasmo Dias. Na ocasião os policiais prenderam vários estudantes e provocaram graves fe-

rimentos em manifestantes.

Em 1978, foi a vez dos educadores se reunirem coletivamente em Campinas-SP, quando se realizou - em novembro daquele ano - um evento de grande significado: o I Seminário Brasileiro de Educação. A repercussão foi intensa uma vez que havia participantes de todo o país, ao mesmo tempo em que a dimensão política suplantou a dimensão estritamente acadêmica, ao ser questionada, veementemente, a política educacional da ditadura. Em 1980, é realizado o II Seminário que, a partir daí, foi transformado em "Conferência Brasileira de Educação" que, desde então, tem sido realizada bienalmente, organizada por instituições educacionais da sociedade civil, como o CEDES-Centro de Estudos Educação e Sociedade; ANDE-Associação Nacional de EDucação; ANPED -Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

Enquanto isso, a organização da cultura se amplia e se diversifica na área educacional, surge o CEDES, a Revista "Educação e Sociedade" começa a circular e uma Editora - a Cortez - praticamente se especializa no campo da educação. Ao mesmo tempo, a partir da 2 metade dos anos 70, vem à tona uma produção teórica de esquerda - quase sempre oriunda dos programas de pós-graduação das universidades - que critica a educação capitalista e a política educacional brasileira.

Na esfera propriamente política, representativa e sindical, cresce a mobilização e a organização de professores e

estudantes, notadamente dos primeiros. A UNE tenta se reorganizar e tem o seu Congresso de Belo Horizonte fortemente reprimido.

As greves começam a acontecer, também, em escolas e universidades, sobretudo a partir de 1979. Os professores protestam contra os baixos salários, contra o autoritarismo, contra a política educacional do Regime Militar. A C.P.B. (Confederação dos Professores do Brasil) se reorganiza e, em 1980, é criada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que foi precedida pelo surgimento de associações docentes em grande parte das universidades brasileiras.

Esse é o contexto da época, que se caracteriza pelo crescimento da mobilização e da resistência contra a ditadura, levada adiante por amplos segmentos sociais: trabalhadores, jornalistas, advogados, setores da Igreja - que haviam feito a "opção preferencial pelos pobres" - professores e mesmo por certas frações das classes dominantes. Tudo isso sinaliza claramente que as estratégias de hegemonia - a busca de legitimação, de consenso e de colaboração - postas em prática pelo Regime, estavam falhando. Às vezes significavam, ao contrário, a ampliação do espaco de contestação social, ou seja, as tentativas de "restauração", continham, sem dúvida, elementos de "renovação", à medida em que comportam ambigüidades e contradições.

Nesse sentido, a incorporação do "popular" - os pobres, os desprivilegiados, o povo - pelo próprio discurso ofi-

cial conduz a ambigüidades. Conforme O'Donnel (1982: 78-9), o popular é menos abrangente que a nação, e "costuma ser território de lutas políticas definidas por seu conteúdo, o não popular, o qual reúne, pelo menos, parte das classes dominantes". Ele é ambíguo porque, se de um lado, "estabelece um arco de solidariedades acima das clivagens de classe", de outro lado, "a demanda por justiça (...) não pode senão exercer-se contra os que são também parte da nação: os ricos, os poderosos (...)". Para o citado autor, "o ponto fundamental é que a confrontação do discurso igualitário e imparcial do Estado capitalista com a evidência de desigualdades (...), recoloca continuamente a possibilidade de re-emergência do popular".

Ainda a propósito Offe (1975: 143)identifica também uma contradição inerente a qualquer tentativa de desenvolver as atividades estatais com base na construção do consenso e no "conflito político imediato (tanto através de agências estatais, como entre elas e suas clientelas)", porquanto tal iniciativa "tende a exacerbar o problema ao invés de criar soluções". Tende, outrossim, a ultrapassar os limites institucionais e a conduzir a uma "situação altamente instável", como tem ocorrido em casos de "políticas de bem-estar social baseadas na participação; políticas urbanas e políticas educacionais". Salienta o mencionado autor que, os chamados "modelos participativos" tendem a "cristalizar o conflito e o protesto e podem assim facilmente se tornarem subversivos do equilíbrio entre o Estado e o processo de acumulação" (grifos no original). Daí, talvez, a avaliação da burguesia

industrial de que o Governo Militar era incapaz de conter o conflito social em curso, a partir da segunda metade dos anos setenta (Cf. Bresser Pereira, 1989).

4.4. "Redistributivismo", "Participacionismo" e Educação: O III PSECD (1980-85)

Mergulhado na crise, é evidente que o Regime procura, a todo o custo, se aproximar das massas populares, apontando para a sua inclusão nas instâncias decisórias do Estado. Mais do que isto, ele lança uma retórica de inclusão (dos excluídos) no processo de crescimento econômico, através do combate ou mesmo da eliminação da pobreza.

Com efeito, o III PSECD (1980-85) se enquadra nessa perspectiva. O citado Plano foi elaborado durante o Governo Figueiredo correspondendo, assim, ao crepúsculo do Regime e, como tal, a sua última formulação em termos de política educacional. Embora desgastado, o Regime pretendia prolongar os seus dias de vida e mesmo institucionalizar-se. Para tanto, era imprescindível assegurar o controle do Colégio Eleitoral que se reuniria em 1985 para escolher o novo Presidente da República. Era preciso, portanto, conquistar o eleitorado. Daí a adoção de procedimentos que pareciam negar o autoritarismo vigente.

Nesse sentido, o III PSECD se constituiu numa negação dos planos e dos procedimentos de planejamento adotados anteriormente, bem como um crítico da política educacional desenvolvida até então.

Em 1979, o Ministro da Educação era Eduardo Portella, (8) um professor universitário e escritor, pouco identificado com o Regime. Por ocasião da abertura do "Seminário sobre Política e Planejamento da Educação e Cultura" (Brasília, 2 a 4 de julho de 1979), ele fez um pronunciamento onde se pode ler, como sintomático da conjuntura em vigor, uma ênfase na participação e na eliminação da pobreza.

Em primeiro lugar, ele chama a atenção para o planejamento participativo, "para que possamos, (...) elaborar um planejamento que não seja uma fabricação estranha, elaborada friamente nos laboratórios ou nos gabinetes de Brasília", porquanto isso "nos deixa o risco de isolacionismo, ao mesmo tempo que nos dá uma sensação ilusória de paz. Tanto o isolacionismo como a sensação ilusória de paz são sentimentos extremamente perigosos quando queremos planejar na área social. E é por isso que abrimos mão da auto-suficiência metropolitana, para pedir aos Estados que falem; (...) só aí, então poderemos montar esquemas de trabalho que não sejam devaneios inteiramente desligados da realidade...".

Diz ainda o Ministro que esse "é um encontro em que a descentralização e a regionalização deverão ser ' palavras orientadoras. Ele está basicamente voltado para a educação de base, para a educação básica, porque ele tem um compromisso social muito grande e entende que o Brasil tem um índice de pobreza ainda por vencer, particularmente localizada nas áreas rurais ou nas periferias urbanas e, esses dois espaços, (...) nos indicarão ou ordenarão as nossas prioridades". Finalmente, reconhece Portella que "as coisas da educação pedem, de certo muito, paciência, e as coisas da sociedade pedem urgência. Então, "vamos tentar conciliar a paciência da educação com a urgência da sociedade...". (MEC, 1979: 17-8 - grifos nossos).

Podemos observar que o discurso da Segurança Nacional, do "Brasil-potência," do crescimento econômico a qualquer custo, e do planejamento enquanto competência superior - caracterizada exclusivamente do ponto de vista "técnico" e "científico" - e atribuição de escassos grupos intelectuais, cede lugar a um outro discurso, que reconhece a existência da pobreza, como algo a ser superado com urgência (são "coisas da sociedade"), localiza as áreas críticas - as "áreas rurais" e as "periferias urbanas" que estão se mobilizando - e, finalmente, politiza o planejamento como algo que deve ser objeto de elaboração coletiva e não dos "gabinetes de Brasília". Essa tendência se apresenta de forma mais nítida nas palavras de Pedro Demo, então assessor especial do Ministro da Educação e Cultura, Eduardo Portella (1979-80).

Segundo Demo, ao se reportar ao documento "Subsídios para a Política e Planejamento da Educação", tal texto "procura reunir diretrizes disseminadas pelo próprio Presidente da República" e pelo Ministro da Educação. Ao mesmo tempo espera que os resultados do Seminário possam servir de subsídio à elaboração do III PND. Reitera, igualmente, a prioridade que deve ser concedida à "educação básica". A seguir, reconhece o completo fracasso da política educacional posta em prática, até então: "Estamos ainda muito distantes da capacidade de universalizar o 1 grau (...). Todos sabem que cerca de 25% da população escolarizável não entra no sistema. Existe, ainda, um número bastante grande de analfabetos que (...) não estariam, certamente, abaixo dos 20% sobre a população acima de 15 anos. Ao lado disso, continuam as altas taxas de evasão e repetência na 1 série do 1 grau (...). A própria pequena representatividade de 2 grau (apenas 6% ou 7% neste nível em 1976, para as pessoas acima de 15 anos) mostra a incrível mortalidade da população estudantil dentro do sistema que muito mais seleciona do que educa. A grande demanda pelo supletivo se constitui em pungente crítica à educação formal, divorciada das características da população pobre e fortemente propensa a repetência".

O diagnóstico continua de forma contundente: "Cerca de 25% dos professores de 1 grau não são titulados. O pré-escolar (...) continua sendo privilegio de famílias abastadas. A média de dias com atendimento de merenda escolar estaria apenas 141 dias por ano, e assim por diante" (MEC, 1979: 24-5 - grifos

nossos).

Após o diagnóstico, a evidente busca de soluções. Aqui, podemos observar o claro comprometimento com as carências, com a redução da pobreza, enfim, com a redistribuição de renda. Além disso, absorve o vocabulário crítico da sociedade civil, expressa uma concepção que identifica as políticas sociais como algo que se destina aos "carentes", resgata a dimensão participativa da educação e critica, implicitamente, a "teoria do capital humano", que serviu de suporte aos planos e reformas educacionais do próprio Estado Militar.

A respeito disso, vejamos: "esta visão dos fatos sugere que, entre os maiores problemas da educação, estão os da educação básica, da educação fundamental. Então, aqui se tentaria estabelecer de alguma maneira, o compromisso com a pobreza, ou seja, o de montar uma educação capaz de reduzir a pobreza (...). Educação, na verdade, é apenas um dos esforços dentro de um complexo muito grande chamado política social, que se propõe a reduzir as desigualdades sociais do País, ou, pelo menos, não agravá-las (...). A educação tem que se associar ao complexo de outras variáveis (...) senão ela se perde no assistencialismo típico de uma política social que apenas ataca os sintomas" (MEC, 1979: 25 - grifos nossos).

Prosseguindo, Demo critica a "teoria do capital humano". Para ele, a visão tradicional de educação como prepara-

dora de recursos humanos é uma visão bastante difícil, hoje em dia, de ser sustentada (...) porque como rizacadora de recursos, ela simplesmente é muito mais um negócio para os empregadores do que para o educando". Aqui é notória a reprodução, num documento oficial, da argumentação dos críticos da educação capitalista e dos seus respectivos aportes teóricos.

O autor enfatiza ainda que, "a educação não tem condições, sozinha, de diminuir a abundância de mão-de-obra, de mudar a estrutura produtiva do País, de criar empregos e de corrigir efeitos da pobreza. Podemos tomar o caso típico do pré-escolar. Não há educação que cure o cérebro lesado pela desnutrição, quer dizer, o problema da educação básica não é primeiramente pedagógico. O problema da educação básica está muito mais em variáveis do tipo redistribuição de renda, reformulação do mercado de trabalho, condições de emprego e renda para as famílias pobres" (MEC, 1979: 26 - grifos nossos).

A dimensão "participacionista" aparece, a seguir, com toda força. Conforme Demo, "é importante tentarmos perceber a educação dentro do complexo de política social, onde ela recuperaria a sua importância no conjunto de variáveis que concorre para o desenvolvimento do País e, conseqüentemente, também para a redução da pobreza. Dentro desta ótica de política social que se imagina comprometida em reduzir as desigualdades sociais, evidentemente que a educação pode participar. A educação tem um papel relevante; ela poderia ser extremamente valorizada na ótica de

participação, na ótica mais propriamente política, que acho mais importante que a ótica de preparação de recursos humanos e de todos os outros efeitos pedagógicos".

Mencionando o exemplo dos países avançados, ele afirma que a redução das desigualdades foi muito mais um resultado "da capacidade de participação das pessoas do que uma dádiva do Estado ou de níveis de educação". Assim sendo, "a educação poderia tentar refletir esse tipo de problema, ainda que estejamos apenas nos albores da abertura; mas até onde fosse possível seria interessante tentar recuperar a dimensão participativa (...), a capacidade de a própria comunidade gerar suas demandas e ofertas, e não dentro de um planejamento de cima para baixo" (MEC, 1979: 26 - Grifos nossos).

A uma educação comprometida com a pobreza, o autor identifica dois blocos mais importantes do problema: "Um seria o problema da educação rural, outro seria o problema da educação das periferias urbanas, exatamente os dois lugares onde se concentram os maiores índices de pobreza do País".

A educação, segundo escreve, "é tanto mais difícil quanto mais é necessária, quer dizer, ela tende a excluir exatamente o mais necessitado em termos de educação. O pobre, o pobre mesmo, tem extrema dificuldade de entrar no sistema. Se entra no sistema já cai na 1 série; se continua, também termina no 1 grau, jamais chegará, talvez, ao 2 grau, e, muito menos, à

universidade. Se algum pobre chegar à universidade vai estudar na universidade particular, cuja clientela paga, e o outro, que é de alto nível, usufrui de todos os benefícios do processo educacional, chegando à universidade pública, de bom nível e de graça". Demo, portanto, reconhece claramente que a política educacional privilegia o topo da pirâmide social.

A propósito disto, arremata enfaticamente: "Esse tipo de problema não é problema da educação, é problema de qualquer política social que se queira comprometida com a redução das desigualdades sociais. A tendência do sistema é o contrário. A tendência do sistema é de reproduzir os privilégios das camadas já privilegiadas. A educação é menos um móvel de ascensão social do que um instrumento de manutenção de privilégio já alcançados dentro de uma estrutura de pirâmide sócio-econômica. Então, a preocupação é como imaginar uma política educacional capaz de se aproximar das necessidades reais do pobre (...)". Quanto à universidade, é importante que ela "também encontre o seu caminho de política social, que ela também se dedique a resolver os problemas sociais da comunidade" (MEC, 1979: 26-7, grifos nossos).

Fica evidente a presença, no processo de definição da política e do planejamento da educação, de um interlocutor: as classes subalternas, para quem se deveria voltar, prioritariamente, a política educacional. Entretanto, a palavra classe não aparece uma só vez, é substituída pela palavra pobre e, com isso, a relação de exploração fica encoberta, à medida em que não há uma

identificação da origem da distribuição desigual da riqueza. Ela é indeterminada. O mesmo ocorre com a dimensão participativa, que diz respeito ao exército da cidadania, entretanto essa palavra é omitida.

Assim, o vocabulário crítico (9) da sociedade civil é apropriado, porém, sofre uma mutilação ao ser empregado pelos porta-vozes do Estado. Outro exemplo: a identificação das políticas sociais, como um conjunto de ações destinadas aos pobres, aos "carentes", esconde uma realidade inequívoca, qual seja a de que elas (políticas sociais) atingem, diferencialmente, todas as classes sociais, pois dizem respeito à reprodução desigual da sociedade.

No Brasil pós-1964, as políticas sociais se prestaram, muito mais, a favorecer a acumulação do capital, do que a suprir as necessidades e demandas dos subalternos.

Assim, a política habitacional privilegiou os grupos de alta renda - setores das classes médias e da burguesia - e as grandes empresas da construção civil. A propósito escreve José Serra (1990:59) que "sucessivos governos brasileiros passaram duas décadas financiando apartamentos de até quatro quartos pelo BNH e, nos anos 80, entregaram 30 bilhões de dólares de subsídios aos mutuários, sendo os benefícios para a classe média cinco vezes maiores do que para as famílias mais humildes." Diz mais Serra: "Com esse mesmo dinheiro, seria possível construir 6 milhões

da casas populares e praticamente resolver o problema do déficit habitacional do país".

A política de saúde, por sua vez, transferiu somas inominâveis de recursos à rede privada de hospitais, o mesmo acontecendo com a política educacional que incentivou a privatização do ensino. A lógica que norteou a execução de tais políticas era calcada na negação dos direitos sociais - na exclusão social da maioria de ter acesso a habitação, saúde, educação - e, portanto, foram voltadas, ao contrário, para a manutenção de privilégios e da concentração da renda. Isto provocou, sem dúvida, uma mobilização por parte de setores sociais prejudicados pela ação do Estado, envolvendo não somente os subalternos, o povo pobre das periferias, os favelados, mas também os segmentos proletarizados das camadas médias como professores, médicos, enfermeiros, dentistas, assistentes sociais, engenheiros, etc., assalariados do Estado, que tiveram as suas condições de trabalho deterioradas e os salários aviltados.

4.4.1. Os "Carentes" Tornam-se, Explicitamente, Destinatários da Política Educacional: O PRONASEC-RURAL E O PRODASEC-URBANO.

Em face do contexto de crise política e econômica como também de aguda crise social, o Estado assume, cada vez mais, a postura de um agente profundamente interessado em fazer "justiça social", em diminuir as desigualdades e, ao mesmo tempo,

"recuperar a participação das bases" na definição e gestão dos programas governamentais que lhes são destinados.

Nessa perspectiva, o III PSECD (1980-85) explicita claramente que "a educação (...), compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda". Desse modo, percebemos que não era somente a Igreja que havia feito a "opção preferencial pelos pobres", mas também o próprio Estado Militar. A seguir, o citado texto especifica que a educação "procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função da posse econômica ou da força de grupos dominantes". Educação, portanto, "é direito fundamental e basicamente mobilizadora, encontrando, especialmente, na sua dimensão cultural, o espaço adequado para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania" (MEC, 1980:14, grifos nossos).

Observamos, com nitidez, portanto, a assimilação do vocabulário crítico da sociedade civil, avançando, inclusive, no reconhecimento da inexistência de uma sociedade democrática e admitindo que a educação é um espaço para a conquista da cidadania (o que não estava explícito no texto analisado anteriormente) MEC, 1979).

No afã de promover "justiça social", o III PSECD (1980:15-7) definiu cinco linhas programáticas de ação entre as quais, "a_educação_no_meio_rural_ [1 linha] buscando atingir um dos focos mais acentuados de pobreza no País" e a (2 linha) "educação_nas_periferias_urbanas, definidas estas como as áreas de concentração da população urbana mais carente".

Na justificativa da 1 linha de ação - a_educação no_meio_rural - nota-se uma preocupação com a migração, com o baixo desempenho do sistema escolar, com as baixas taxas de escolarização em que "a universalização do 1 grau ainda é meta longínqua" e com as insuficiências_da_educação_formal que, nem sempre, tem se mostrado "ser o caminho mais eficaz". Em decorrência, torna-se necessário "repensar a política de educação para essas áreas" tendo em vista, especialmente, os "planos curriculares, a descentralização dos programas e a efetiva participação da clientela".

Para tanto, torna-se necessário "aproveitar todos os recursos locais" e "oferecer serviços educacionais mais convenientes à estratégia_de_sobrevivência_das_famílias_pobres". A respeito disto, o próprio PSECD reconhece os riscos de incorrer numa "simplificação", o que acarretaria, "pelo menos em parte", uma diminuição nas "chances de acesso às oportunidades, se comparadas com aquelas pessoas que recebem a educação regular completa". Contudo, ante a situação de escassez, o citado Plano conclui que "a história (...), ensina que é preferível oferecer menos,

porém de forma realista, do que pretender oferecer mais, e de forma apenas legalista", enfatizando que tal esforço tem a sua razão de ser, "pelo menos conjunturalmente".

A segunda linha de ação - a educação nas periferias urbanas - destina-se às "áreas de concentração da população urbana mais carente". Diz ainda o citado texto que, "colocando-se o caráter redistributivo e o mobilizador como dimensões essenciais da educação, o problema das periferias urbanas se localiza no aspecto economicamente seletivo dos serviços educacionais", onde "quem mais precisa, maiores dificuldades tem de se inserir no processo educacional e de nele sobreviver".

Diante disto, "tornam-se importantes a educação pré-escolar e a educação supletiva, na busca de soluções para as problemáticas fundamentais em torno do acesso ao ensino de 1 e 2 graus". No tocante à educação pré-escolar, o III PSECD deixa transparecer que ela deveria se revestir de caráter fortemente compensatório, tendo em vista o reconhecimento de que "nos primeiros anos da infância se decidem, em grande parte, as potencialidades da personalidade humana; o impacto sobre a criança, a partir dos 7 anos de idade, pode estar já totalmente comprometido com um passado de desnutrição e de pobreza". Além disso, ressalte-se "o fato de que o acesso ao pré-escolar, concentrado nas famílias ricas, acentua ainda mais a distância para com o aproveitamento escolar de crianças pobres".

Quanto à educação supletiva, o citado plano se propõe, na verdade, a adotar também "uma nova postura com relação a educação de adolescentes e adultos". Nesse sentido, não se trata de encará-lo como "uma chance renovada de escolarização", porém como um "processo próprio de educação desses grupos", com novos métodos, novos conteúdos que "atendam eficazmente aos objetivos específicos de desenvolvimento cultural, de ampliação de experiências e vivências e de adquisição de novas habilidades." Isto impõe, por um lado, que o ensino supletivo seja "tendencialmente não formal" e, por outro, que o "esforço de educação, voltado para as periferias urbanas, seja, fundamentalmente inovador, tanto na busca de colaboração como a distribuição de tarefa quanto no seu aspecto participativo e mobilizador".

Desse modo, fica cada vez mais evidente a intenção de o Estado organizar as bases da participação popular, fato que se comprova ao se observar como o III PSECD aborda a questão do "planejamento e da modernização administrativa". Sob este prisma, diz o citado Plano que, entende-se, "o esforço de planejamento descentralizado, na tentativa de recuperar a influência das bases, tanto na linha da criação e condução de programas quanto na linha de controle e avaliação feitos igualmente com a sua participação". Daí o "planejamento educacional participativo" constituir-se em meta prioritária.

Dentro do enfoque de "privilegiamento de camadas mais carentes", o III PSECD coloca como relevante "a estruturação de um sistema adequado de informação e de produção de indicadores confiáveis, capazes de expressar não somente a ótica dos administradores (...) mas, sobretudo, a ótica dos beneficiários, tratando-os, primordialmente, como sujeitos da política social". Enfim, competia aos "carentes participar da criação e gestão dos programas sociais oriundos do Estado.

As demais linhas prioritárias de ação do III PSECD eram as seguintes: a) "desenvolvimento cultural" (3 linha) onde consta, de imediato, uma advertência no sentido de que "não se entende aqui cultura como aquela típica das elites intelectuais e econômicas (...) fortemente excludente das expressões populares"; porém, ao contrário, "acentua-se a prioridade daquelas dimensões culturais ligadas à identificação nacional, através da qual o povo exara suas características como sociedade e como nação..." b) "valorização dos recursos humanos", particularmente "daqueles engajados na educação básica". (grifos nossos).

Com isto estava montado o cenário para a institucionalização de programas educacionais de caráter compensatório e informal destinado aos pobres: o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas(PRODASEC), criados pela protaria N 01 de 02 de janeiro de 1980, assinada pelo Ministro da Educação e Cultura,

Eduardo Portella.

É interessante notar, antes de tudo, que o tipo de crítica efetuada à situação social e educacional do país não tem em vista a natureza da sociedade capitalista. Neste caso, conforme Offe (1975: 141), trata-se de lidar com maneiras de sanar os aspectos que são encarados como as suas enfermidades e deficiências", procurando encaminhar, corretamente, ações relativas a um problema social específico e urgente. Segundo o referido autor, "na maioria das vezes estes problemas identificados caem dentro de uma das três categorias que constituem o arcabouço da crítica liberal do capitalismo: 1) fracasso do processo de acumulação orientado pelo mercado em levar em conta externalidades e custos sociais; 2) fracasso do processo de acumulação em produzir níveis de subsistência de renda e emprego ao longo do tempo, e 3) fracasso do processo de acumulação em produzir uma distribuição de renda que esteja em conformidade com os padrões de justiça social e a necessidade de paz social". Ressalta ainda Offe que, implicitamente, sob tal perspectiva, "o Estado é visto como um ator neutro que carece de saber o que fazer e quando fazer" (grifos no original).

Nesse sentido, o PRONASEC/Rural e o PRODASEC/Urbano assumem claramente uma postura compensatória às insuficiências do processo de acumulação, visando reduzir os índices de pobreza mediante a ação corretiva de programas governamentais, voltados para a educação informal, geração de emprego e renda, adotando,

como metodologia de trabalho, a participação comunitária.

Mencionemos ainda o fato de que a elaboração dos aludidos programas sociais ocorre num contexto de grave quadro recessivo da economia e de agudas tensões sociais. Em face dessa realidade, o próprio MEC reconhece que "não [se] pode desconsiderar o papel deste Ministério como polarizador/capitalizador das tensões e conflitos existentes na área socio-econômica" (MEC 1981: 30). Em decorrência, "procura-se desenvolver projetos que tenham sempre objetivos educacionais, de participação social e de caráter econômico (geração ou melhoria de emprego e renda)" (MEC, 1983: 02, grifos no original). Isto significa dizer que, diante de uma economia em crise, cabia ao sistema educacional criar, ele próprio, um sistema ocupacional para absorver a população supérflua.

Os objetivos do PRODASEC são os seguintes: a) "Promover a atuação integrada dos órgãos de Educação e Cultura, vinculados ao Ministério da Educação e Cultura, Estados, Municípios e Setor Privado, para o desenvolvimento de ações que beneficiem diretamente as Populações Carentes Urbanas; b) "Integrar a ação dos órgãos do Setor Educação e Cultura com os programas no campo social - em particular nas áreas de desenvolvimento de comunidade, de desenvolvimento urbano, emprego, habitação, formação profissional, saúde e assistência social - que se destinam a atender às necessidades básicas dos grupos pobres urbanos" (MEC, 1983, grifos nossos). Os objetivos do PRONASEC, são idênticos, no

essencial, ao PRODASEC pois se destinam aos "carentes" rurais. Apenas desejamos esclarecer que privilegiaremos a análise do PRODASEC/Urbano.

Diante do exposto uma questão que salta logo à primeira vista é a seguinte: Quem são os "carentes"? Ora, os "carentes", na verdade, são os explorados do capital, sendo que boa parte deles fazem parte do chamado "exército industrial de reserva". Os idealizadores do PRODASEC, no entanto, simplesmente classificam as "populações carentes como sendo agrupamentos localizados no cinturão das cidades e muitas vezes dentro do próprio casco urbano, em condições ambientais e de bem estar sumamente precárias com problemas de marginalização social" (In: Melo, 1989: 22). Nenhuma palavra, pois, sobre a origem da marginalidade.

Quanto à operacionalização o PRODASEC/Urbano estabeleceu as seguintes linhas de ação com base nas quais seriam desenvolvidos projetos específicos: "a) linha educacional que se refere aos projetos de apoio ao ensino de 1 grau e da pré-escola; b) linha sócio-cultural que corresponde ao apoio a projetos sócio-educativos e culturais, especialmente aqueles do tipo 'desenvolvimento comunitário'; c) linha econômica que se caracteriza como de desenvolvimento de projetos que operacionalizam a relação educação/emprego-renda, tanto a partir da unidade educacional como da unidade produtiva" (MEC, 1981: 34, grifos nossos).

Uma breve apreciação do PRODASEC/Urbano (e também do PRONASEC/Rural) permite constatar, antes de tudo, que ele é uma decorrência de uma política educacional da escassez, das sobras do sistema, resultando, enfim, numa "educação para os pobres", ou seja, numa educação ainda mais precária do que a existente na rede de ensino formal mantida pelo poder político. No fundo, portanto, não se tratava de uma educação para diminuir a desigualdade, porém, ao contrário, para manter a subalternidade do exército industrial de reserva, com o Estado utilizando, para isto, uma "pedagogia do consenso" (Cf. Melo, 1990). Nesse sentido, a "justiça social" não é obtida porquanto as bases da desigualdade permanecem e, mesmo, são agravadas ao longo dos anos oitenta.

O Estado, no entanto, usa estratégias que possibilitam:

a) Um barateamento do ensino destinado aos "carentes", ao optar pela educação não formal, aligeirando a escolarização, utilizando-se dos precários espaços "comunitários" e de professores com preparo insuficiente. É interessante notar como os citados Programas (PRONASEC /PRODASEC), fizeram "apelos" ao princípio da "terminalidade antecipada" contido na Lei 5.692/71 (iniciação precoce para o trabalho) num momento em que o conceito de profissionalização, expresso na referida Lei, já estava altamente desgastado. Apesar disto, eram rotulados pelo MEC como "uma nova proposta educacional".

b) Constatar que as organizações populares, ao abandonar o campo das reivindicações, passam a assumir o papel do Estado no ensino fundamental (Cf. Melo, 1990), mediante convênios estabelecidos com as Secretarias de Educação. Com isto o Estado barateia os custos e se desobriga de financiar a educação fundamental.

c) Exercer o papel de organizador e, ao mesmo tempo, de controlador da insatisfação. Nesse sentido a organização popular deve se enquadrar dentro de limites claramente definidos: ela deve se restringir a "projetos destinados a satisfazer suas necessidades básicas", assinala um dos textos oficiais do PRODASEC. Assim sendo, não se trata de caminhar em busca de uma conscientização popular mais ampla e questionadora do status quo. A propósito, o próprio MEC adverte que "a ação exclusivamente conscientizadora pode levar a população apenas a uma situação de frustração e de revolta pouco construtivas "(In: Melo, 1989: 25).

d) Colocar, sob novas bases, o relacionamento entre educação e trabalho. Aqui não se trata mais de formar uma força de trabalho para a indústria ou para o mercado formal porém, fundamentalmente, "para elevação dos níveis de produção e produtividade do setor informal ", através do "apoio, fortalecendo a criação de empresas (micro-empresas) e formas associativas"; aproveitamento de bens e serviços, existentes no local, "necessários à implantação e funcionamento de projetos educacionais (material de construção, equipamentos, serviços de manutenção, me-

renda, etc); por meio de integração de componentes produtivos aos currículos escolares de diferentes níveis e modalidades" (PRODASEC, In: Melo, 1989: 26).

Ao pretender efetuar a formação de uma força de trabalho não assalariada, o PRODASEC contradiz a conhecida formulação de Offe et alii (1984: 24) de que toda política social visa, continuamente, a "transformação do proprietário da força de trabalho em trabalhador assalariado...". Contudo, num contexto de recessão econômica como a que ocorreu em princípios dos anos oitenta, isto representou, sem dúvida, uma estratégia adotada com vistas a aliviar a pressão sobre o mercado de trabalho formal retendo, segundo palavras de Melo (1990:11), a "força de trabalho excedente num ideal de profissionalização sem significado na prática".

Na verdade entre 1980 e 1983 o emprego industrial no Brasil caiu 20% (Cf. Souza, 1989: 115), a renda per capita dos brasileiros chegou a despencar em quase 13 pontos negativos (Cf. Serra, 1990: 63) e, em 1983, um terço da população do Estado de São Paulo em condições de trabalhar, segundo o DIEESE, estava desempregada ou tentando viver de "bicos" (Cf. Retrato do Brasil, 1984: 267).

Particularmente grave é a situação do Nordeste (onde tanto o PRODASEC como o PRONASEC atuaram ativamente), não somente por causa do ciclo recessivo mas, sobretudo, porque "a

industrialização havida não criou todos os empregos necessários" e teve um efeito destrutivo sobre a estrutura de emprego existente. Assim, de acordo com Francisco de Oliveira (1990: 77, 90), "o aumento da produtividade do trabalho (...) reduziu a participação relativa da população ocupada do Nordeste com relação ao Brasil em 5.5 pontos percentuais ao longo do período [1970-83]". Com efeito, o "impacto das 1.300 maiores empresas [responsáveis por 2/3 do PIB regional em 1985] sobre o mercado de trabalho é desproporcional a sua importância na formação do produto regional" pois "empregavam apenas 7% da população ocupada".

O resultado é o seguinte: o Nordeste se caracteriza por uma concentração de renda ainda mais desigual que a brasileira. Desse modo, escreve, Oliveira (1990: 90), " em 1985, 85% da média dos empregados ganhavam menos que três salários mínimos e 52% até um salário mínimo". Conforme o citado autor, "parece haver uma acentuada relação entre esses níveis salariais e a formalização das relações de trabalho, pois os trabalhadores sem carteira assinada representavam 60% do total de empregados em 1985, e nestes apenas 24% ganhavam acima de um salário mínimo". Isto revela, sem dúvida, a "existência de um marcante exército industrial de reserva ou um setor informal". Finalmente, conclui Francisco de Oliveira, que os dados acerca do mercado da força de trabalho "são dramáticos e, não constituem herança do passado, senão que são produto da dinâmica de expansão recente".

Em face da magnitude desse problema - ante um quadro de economia amplamente monopolizada/oligopolizada - o PRODASEC/Urbano, em seu segmento Econômico (Escola-Produção), se propõe, num verdadeiro jogo de faz-de-conta, a "gerar emprego e renda", mediante a criação de pequenos núcleos de produção instalados em salões paroquiais e em sociedades de bairros destinadas à população com mais de 14 anos. Tratavam-se de atividades voltadas para o artesanato, a feitura de alimentos (doces, massas), cerâmica e materiais de construção (blocos, tijolos, estacas de cimento, lajotas, etc.) numa produção de pequena escala, destinada ao "mercado" das próprias comunidades ou ao consumo da Secretaria de Educação, que passaria a adquirir uma parte do material empregado na construção e reforma de escolas nos próprios núcleos de produção (o exemplo citado diz respeito ao PRODASEC/Urbano da Bahia).

É claro que tal projeto não prosperou devido, principalmente, conforme Melo (1989: 40-1), à dificuldade de atuação no mercado, ao baixo poder aquisitivo das populações de periferia e à dependência das escassas encomendas feitas pelo próprio Programa e pelos órgãos públicos. "Assim a produção se escoava muito lentamente [a comercialização se efetivava em feiras periódicas e na loja instalada no Centro Supletivo - CESU - Narandiba], não possibilitando aos produtores o retorno rápido dos investimentos, além de não proporcionar ganhos condizentes com o trabalho dispendido, quase nada acrescentando à renda das famílias como objetivava o projeto". Finalmente, em 1984, "são

extintos os recursos para o desenvolvimento dos núcleos de produção", numa evidente demonstração da diferença existente entre o momento da elaboração e o momento da execução da política social.

Isto se confirma ao observarmos o desempenho dos citados Programas (PRODASEC/Urbano - PRONASEC/Rural) em nível nacional. Entre 1980-82 eles foram implantados nos 25 Estados e no Distrito Federal, sendo que o PRONASEC-Rural implantou-se primeiramente nos 9 Estados do Nordeste em 1980. Enquanto isto o PRODASEC-Urbano foi implantado em todos os Estados uc Nordeste entre 1980 (3 Estados) e 1981 (6 Estados). Diga-se, de passagem, que algumas das ações desenvolvidas pelos aludidos Programas chegaram a envolver cerca de 1 milhão e 500 mil pessoas em todo o país.

Com efeito, em 1983, órgãos do MEC elaboraram um Relatório sintetizando a atuação do PRODASEC/Urbano e do PRONASEC/Rural, até então (1983). Desse modo, podemos ler, inicialmente, que "os Programas apresentavam graves problemas de execução orçamentária".

No tocante ao PRONASEC/Rural, o documento revela, quanto ao Projeto de Ação Comunitária, que "os resultados não são animadores. O trabalho exige dedicação e conhecimento. A escola não tem experiência nesse tipo de atividade..." Quanto à linha de Educação-Produção, as "Escolas Hortigranjeiras Juvenis", as "Escolas de Pesca", consideradas inovadoras, "não se vêm desenvolvendo conforme o esperado". O mesmo acontece com as "Hortas Esco-

lares" cuja "maioria não está tendo um desempenho adequado".

No que diz respeito ao PRODASEC/Urbano, o Relatório (1983) "considera que certas colocações referentes as ações compensatórias necessitam ser revistas" pois "muitas dificuldades com que se defrontam as populações quando ingressam no sistema escolar, estão ligadas as características da escola, que nem sempre respeita e reconhece a cultura e os valores dos grupos atendidos. Ao contrário, muitas vezes todo o esforço se desenvolve no sentido de anular a bagagem cultural que o aluno carente traz em vez de, a partir dela, desenvolver a ação educacional".

No que se refere à linha Educação=Produção do PRODASEC/Urbano, o mencionado Relatório (1983) especifica que "nestas ações estão englobadas aquelas destinadas a formação para o trabalho ao nível de terminalidade real para o 1 grau" (grifos nossos). Até aquele momento (1983) 286 escolas haviam desenvolvido ações desse tipo em 22 Estados.

Ainda na mesma linha (Educação=Produção), também estavam sendo desenvolvidas outras ações de treinamento de recursos humanos, consistindo "basicamente em ações de formação profissional, entendidas como aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas necessárias à incorporação do mercado de trabalho formal ou informal". Neste caso, referem-se a "cursos de marcenaria, massas, confecção, cerâmica, eletricidade, doces, manutenção de refrigerantes, artesanato, etc.".

Afirmam os autores do texto em análise que tais ações "surgiram apoiadas na premissa da não qualificação da população como fator de desemprego e, portanto, de pobreza. Assim, ao sistema educacional bastaria adequar a sua oferta às demandas do sistema produtivo". Entretanto, os próprios autores reconhecem que, apesar do esforço, "observa-se uma dissociação entre o processo produtivo e o processo educacional" (MEC, 1983).

Existem outros problemas como aqueles "referentes ao sistema de comercialização dos produtos e distribuição da renda gerada [que] têm acarretado inúmeras dificuldades para a operacionalização das propostas". Em decorrência poucos Estados "estão conseguindo levar adiante o processo".

Acentua o Relatório que a "linha de desenvolvimento e ação comunitária (...) teve grande prioridade...". No entanto, observa-se que "há muitos projetos de desenvolvimento comunitário que não se concentram nos aspectos essenciais para a vida e a sobrevivência das populações carentes; a dimensão de educação informal, associada ao desenvolvimento comunitário não vem sendo suficientemente explorada, trazendo como conseqüência o fato de que muitos projetos se transformam na simples prestação de serviços, sem um conteúdo educacional claro".

Na linha de desenvolvimento do ensino de 1º Grau e do Pré-escolar conclui, o citado documento, que "ainda se man-

tém demasiada ênfase nos aspectos de construção-reconstrução, equipamento e reequipamento de escolas, pouco tendo avançado em matéria de renovação do conteúdo da educação oferecida, no sentido de adequá-la às necessidades e situações das populações carentes". Por outro lado, "os esforços de aplicação da diretriz de compras locais de bens e serviços têm sido limitados..."

Finalmente, para sintetizar, o Relatório (1983) identifica duas ordens gerais de problemas: 1) Dificuldades de ordem gerencial -compreendendo, além dos "graves problemas de execução orçamentária", os seguintes aspectos: a) indefinição de papéis entre os diversos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento dos programas; b) insuficiência de pessoal; c) "ausência de posicionamento claro quanto à continuidade da proposta tal como foi concebida" (grifos nossos). 2) Dificuldades de ordem conceitual, abrangendo: "a) idéia de 'Educação para o pobre'; b) intersetorialidade; c) idéia da compra de bens e serviços locais; d) idéia de educação-produção; e) idéia da educação não formal voltada para as estratégias de sobrevivência da população; f) polêmica sobre a validade das ações exógenas do sistema educacional" (MEC, 1983).

Ante tal situação, o próprio Relatório chega mesmo a questionar a continuidade dos Programas. Eles, contudo, prosseguem até a "Nova República". Não dispomos de informação sobre seu desfecho em nível nacional. Por isto, recorremos ao exemplo da Bahia, estudado por Marileide Maria de Melo (1989) a qual aponta

o fim melancólico do PRODASEC naquele Estado.

Assim, após a extinção dos recursos para o desenvolvimento dos núcleos de execução em 1984, apenas 4 dos 5 projetos iniciais continuaram a funcionar no biênio 1985-86 embora de forma bastante debilitada. Em abril de 1987 a Secretaria de Educação criou uma comissão de avaliação do PRODASEC/Urbano na Bahia.

Infelizmente, como é freqüente em programas governamentais, entre nós, a citada comissão identificou irregularidades de ordem financeira na execução do programa e solicitou a constituição de uma comissão de inquérito. Com isto chegou ao fim o PRODASEC/Urbano na Bahia, por uma decisão de cúpula, como foi o seu início, sem a presença da propalada participação das organizações populares. Desse modo, confirma-se o que tem sido uma praxe em tais programas e projetos originários do Estado: "como surgem, se extinguem; isto é, de cima para baixo (Melo, 1989: 42).

NOTAS

1. Apesar disso e da notória crise porque passa o mundo socialista nos últimos anos, o denominado Movimento Comunista Internacional (MCI) continua a ser um espectro a rondar a cabeça dos militares das Américas. Nesse sentido, por ocasião da realização da 17 Conferência dos Exércitos Americanos (CEA), entre 16 e 20 de novembro de 1987, em Mar del Plata-Argentina, foram assinados 15 acordos secretos entre os Exércitos dos 15 países presentes, entre os quais, Brasil, Chile, Argentina, Uruguai, Peru, Bolívia, Venezuela, Estados Unidos. O acordo número 15, talvez seja o mais importante pois admite a intervenção dos Exércitos "nos demais campos do poder", além do campo estritamente militar. Segundo o referido acordo, "o MCI continua sendo a ameaça comum e principal a todos os países americanos e, como tal, deve ser combatido, particularmente através da união e de procedimentos comuns entre todos os Exércitos americanos". A seguir, uma outra cláusula explicita que "a segurança e a defesa do continente americano contra o MCI deve considerar, ademais das medidas no campo estritamente militar, as ações nos demais campos do poder". No entanto, "no caso de ocorrer esta situação, considera-se que não deve ser permanente". O aludido acordo abre a possibilidade da intervenção de um país em outro, à medida em que estabelece que "aos países mais desenvolvidos cabe o dever de apoiar os demais países americanos como aliados confiáveis na luta contra o MCI". Outro acordo, o de número 14, tem como objetivo "estabelecer cursos de ação para lograr que os Exércitos americanos, dentro do sistema de segurança que integram, participem ativamente para reduzir ou anular as vantagens que a subversão obtém dos meios de comunicação social na luta contra a subversão". Diz ainda o mencionado documento "que a liberdade irrestrita dos meios de comunicação estabelecida constitucionalmente para servir os interesses nacionais de um país é aproveitada direta ou indiretamente pela subversão para abalar os fundamentos da sociedade, em sua clara intenção de destruí-la e substituí-la por outra, supostamente mais justa" (In: Folha de S.Paulo, 1988: A-8). Conforme Rossi (1988: A-6), "todos os 15 acordos estão embasados por dois eixos: 1) a fixação de um onipresente Movimento Comunista Internacional (...) como inimigo principal das nações americanas; 2)a necessidade de ação conjunta dos Exércitos para derrotar essa ameaça". Particularmente interessante é a identificação dos novos inimigos a combater, entre os quais, Gramsci (e o "amero comunismo"), Gorbatchev, a Teologia da Libertação e até mesmo instituições como a Fundação Ford, Anistia Internacional e Conselho Mundial de Igrejas etc.. Com efeito, assinala Rossi (1988: A-6) que "o informe de inteligência apresentado à Conferência dos Exércitos Americanos aponta o pensador marxista italiano Antonio Gramsci (...), como ideólogo da nova estratégia do Movimento Comunista Internacional. Para a América Latina, essa estratégia recebe o nome de 'amerocomunismo', em adaptação do 'eurocomunismo' adotado na Europa". A respeito de Gramsci, o referido relatório informa que,

para ele, "o método não consistia na conquista 'revolucionária do poder', mas em subverter culturalmente a sociedade como passo imediato para alcançar o poder político de forma progressiva, pacífica e perene". Especifica ainda que "para este ideólogo, a idéia principal se baseia na utilização do jogo democrático para a instalação do socialismo no poder. Uma vez alcançado esse primeiro objetivo, se busca impor finalmente o comunismo revolucionário. Sua obra está dirigida especialmente aos intelectuais, profissionais e aos que manejam os meios maciços de comunicação social". No tocante a Gorbatchev, o citado informe salienta que: "a situação se mostra favorável ao MCI, principalmente em função da atuação hábil de Gorbatchev que, por meio da 'glasnost', abertura e transparência, mobiliza a opinião pública mundial em favor do desarmamento ocidental, propõe diminuir os gastos militares para concentrar-se na modernização da sua economia, reconstruir o sistema comunista político-econômico-militar e acomodar-se aos desafios tecnológicos". A propósito da Teologia da Libertação, não se observa uma condenação em si, porém de suas "variantes marxistas" (In: Rossi, 1988: A-6). Torna-se significativo assinalar que tal condenação ampara-se mais em documentos oficiais do Vaticano do que na avaliação dos próprios militares. Rossi, em seu trabalho (1988: A-8), chama ainda a atenção sobre a intervenção feita por um dos delegados do Chile, onde o mesmo afirma que "o marxismo, que nutre a ação subversiva em todo o mundo, vai se aproveitar de todas as fraquezas da sociedade moderna para alcançar seus objetivos". Adianta a seguir que, "seguramente, todos os flagelos que açoitam a humanidade e a América Latina em particular, como o narcotráfico, a subversão, o homossexualismo, a promiscuidade e a desinformação são táticas que respondem a uma estratégia de dominação mundial". Por sua vez, a delegação Argentina apresentou um documento no qual as denominadas organizações de solidariedade - geralmente dedicadas à defesa dos direitos humanos - e as organizações internacionais que as financiam, são citadas como colaboradoras da subversão. Este é o caso da Anistia Internacional (Inglaterra), da Fundação Ford (EUA), do Conselho Mundial de Igrejas (Holanda) e outras instituições como: Komitté Twee (Holanda), Pão para o Mundo (Alemanha), Ajuda Sueca para Refugiados (Suécia), Irmandade de Reconciliação Internacional (Holanda), Organização Católica para o Cofinanciamento de Programas de Desenvolvimento (Holanda), Fundação dos Sindicatos Noruegueses (Noruega), Adveniat (Alemanha) etc.

Finalmente cabe ainda informar que quase todos os países presentes enviaram à aludida Conferência, o chefe do seu respectivo Exército. O Brasil, no entanto, foi representado por oficiais do segundo escalão como: o general de divisão Carlos Tinoco Ribeiro Gomes, (atual Ministro do Exército do Governo Collor), o general de brigada Paulo Neves de Aquino e os coronéis Dilermando Soares Adler e Grant Wall Barbosa de Carvalho. Conforme Rossi (1988: A-6), "os acordos assinados durante a 17 Conferência dos Exércitos Americanos são inconstitucionais à luz da Constituição ainda vigente" na época - a de 1969 - pois em seu artigo 81, ítem 10, está escrito que: "compete privativamente ao Presidente da República (...) celebrar tratados, convenções e atos internacionais, ad referendum do Congresso Nacional".

2. O citado movimento visava o restabelecimento das eleições diretas para Presidente da República, mediante a aprovação da emenda Dante de Oliveira em tramitação no Congresso. Entre o final de 1983 e abril de 1984 foram realizados grandes comícios no país inteiro, com a participação dos partidos de oposição - PMDB, PT, e PDT - sob a liderança símbolo do Deputado Ulisses Guimarães, o "senhor diretas". A referida emenda recebeu 298 votos a favor na Câmara, 65 contra, 112 ausências e 03 abstenções e, com isso foi derrotada pois era necessário receber 320 votos a favor. Todos os parlamentares que se abstiveram, votaram contra ou se ausentaram eram do PDS.

3. Com a recente localização de uma vala comum, contendo cerca de 1.500 ossadas, no cemitério de Perus, São Paulo (setembro de 1990), a questão dos "desaparecidos" políticos durante a ditadura militar voltou a ser discutida. "A rigor, a figura jurídica de desaparecido político foi criada pelo Regime Militar em 1970 - mesmo ano em que nos maiores estádios de futebol do país o governo começou a distribuir panfletos com o Hino Nacional e o pedido para que comunicasse à polícia mudanças que saissem ou entrassem na vizinhança. Se colocada num âmbito da repressão, a expressão desaparecido poderia vir acompanhada da seguinte explicação: aquele cuja prisão ou morte não é reconhecida e nem é do conhecimento das autoridades". Na verdade, "os órgãos de repressão sabiam de mortes, sabiam os nomes corretos dos mortos e sabiam que estavam enterrando esses mortos com nomes trocados. 'Era a lei do cinismo' diz Luiz Eduardo Greenhalgh [advogado de presos políticos e atual vice-prefeito de São Paulo]. 'A repressão sabia de tudo e ainda mandava às vezes os mortos a julgamentos, nos quais eram julgados à revelia'" (Prado, 1990:20-1).

4. Existem críticas sérias às CEBs, como a efetuada por Romano (1979), enquanto movimento que visava em síntese, salvar a Igreja. Para este autor, antes "colocava-se a necessidade de transformar a estrutura eclesiástica para atingir a estrutura social e salvar o povo. Agora, o nexo se inverte, monstrando o seu real sentido: é preciso transformar as estruturas sociais para salvar o povo, para salvar a Igreja" (p. 220). Por outro lado, outros admitem, como Cardoso (1982:55), que "as CEBs foram o exemplo vivo da nova articulação popular e democrática". Em todo caso, importa informar que "em 1974, calculava-se que estavam em torno de 40 mil. Em 1979, estariam na casa dos 80 mil (...). No final de 1981, o senador Jarbas Passarinho deu o alarme: as CBEs já seriam 200 mil" (Pierucci, 1982:40).

5. Um exemplo notável do comportamento autoritário de militares que ocuparam a pasta da Educação pode ser constatado através da atuação dos Ministros Jarbas Passarinho e Nay Braga. O coronel Jarbas Passarinho (atual Ministro da Justiça do Governo Collor), foi governador do Pará, Ministro de Trabalho (Governo Costa e

Silva), da Educação (Governo Médici) e da Previdência Social (Governo Figueiredo). Segundo a revista Isto é Senhor (24.10.1990: 11), Passarinho foi Chefe do Estado Maior do Comando Militar do Pará e, como tal, "ajudou a articular o golpe de 1964. Ministro do Trabalho, reprimiu, de 66 a 68, 41 greves de trabalhadores, interveio em 155 sindicatos, cassou e puniu mais de 100 dirigentes sindicais. Foi um dos signatários do AI-5, em 1968. Ministro da Educação em 1969, usou o decreto 477 para expulsar 263 professores e estudantes das universidades". Passarinho, (1990: A-3) apesar de afirmar que "jamais reneguei meu passado de revolucionário de 64", contesta estes dados. Diz que permitiu apenas que 3 estudantes (envolvidos na guerrilha urbana) fossem suspensos e que não puniu um só professor. Afirma que as poucas intervenções que fez em sindicatos decorreram de inquéritos sobre "malversações da aplicação da contribuição sindical" e a "destituição de poucos líderes, quando houve, decorreu do Ato Complementar, que me cumpria cumprir". Por fim, "quanto às greves, enfrentei [apenas] três". As declarações de Passarinho foram objeto de críticas contundentes. Assim, Comparato (1990: A-3), escreve que ele referiu-se a todos os episódios em que poderia opor algarismos a algarismos; mas não disse nem meia palavra de sua competente participação na edição do Ato Institucional N 5". Dallari (1990: A-3), por sua vez, afirma que o Coronel Jarbas Passarinho "participou ativamente da produção de falsas normas jurídicas - os comandos arbitrários apelidados de atos institucionais e complementares - teve a participação direta ou indireta na coação violenta para exigir sua aplicação". Na verdade, "como participante da 43 Reunião do Conselho de Segurança Nacional, em que se decidiu, em 13 de dezembro de 1968, a supressão 'sine die' de todas as liberdades" (Comparato), Passarinho assim se pronunciou: "Repugna enveredar pelo caminho da ditadura", contudo, "é esta que está diante de nós". Por conseguinte, diante de um fato inevitável, propunha então, o aludido Ministro, mandar "às favas, senhor Presidente, todos os escrúpulos de consciência" (Cf. Ventura, 1988: 282-3). Ainda a propósito, a revista Isto é Senhor (07.11.1990) explicita: "Passarinho serviu à ditadura com tamanha fidelidade e convicção que hoje, conforme as suas próprias palavras, nas mesmas circunstâncias voltaria a assinar o AI-5. O qual viabilizou (...), Lei de Segurança Nacional, 477, tortura, censura, tudo aquilo que enterrou um último resquício de Estado de Direito". No tocante ao outro ocupante do MEC, o general Ney Braga, ex-governador do Paraná, ocupante de elevados cargos durante o Regime Militar e golpista de primeira hora, segundo Armando Falcão (1989: 12), foi o autor da idéia do senador biônico, contido no denominado "pacote de abril" de 1977. Pela sugestão de Braga, todos os senadores deveriam ser biônicos ou seja, escolhidos em pleito indireto nos colégios eleitorais (controlados pelo Regime) dos respectivos Estados.

6. A manipulação clientelística dos recursos destinados à educação é algo que persiste e diz respeito a todo o país. Assim, poucos dias antes das eleições de 1990 (para governador, para o Congresso Nacional e para as Assembléias Legislativas), o jornal Es-

lha de São Paulo publicou uma matéria em que mostrava a distribuição de recursos do MEC - poucos dias antes do pleito - no Rio Grande do Sul, beneficiava às prefeituras favoráveis ao Governo Federal e aos correligionários do Ministro Carlos Chiarelli.

7. Tal Seminário, foi realizado pela UNICAMP com o apoio da Ford Foundation e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A propósito, assinala o Jornal da UNICAMP (1989: 6) que: "o clima na época era tão avant-garde que a ciosa revista Veja, de 4 de junho daquele ano, dedicou sua capa e várias páginas ao evento. A manchete era: 'preste atenção em Campinas'. Queria dizer exatamente isto: era no Campus da UNICAMP que se dava a circulação das melhores idéias do momento, quer para o meio acadêmico, quer para o país".

8. Portella, na realidade, passou um período relativamente curto (março de 1979 a novembro de 1980) à frente do MEC, sendo substituído pelo General Rubem Ludwig em meio a uma crise gerada por uma greve de professores das universidades federais. O citado "Seminário sobre Política e Planejamento da Educação e Cultura" realizou-se entre os dias 2 a 4 de julho de 1979 em Brasília -DF.

9. É evidente que a apropriação do vocabulário e mesmo de aportes teóricos críticos por parte de instâncias do aparelho do Estado se aprofundou à medida em que se intensifica a crise do Regime. Um bom exemplo disto é um documento de responsabilidade da SUDENE, elaborado ainda nos estertores da ditadura, e que se intitula "Proposições de Política Social para o Nordeste" (1984). Esse texto contém uma análise do Estado capitalista com base em autores que se situam claramente no campo do marxismo, como: Poulantzas, Salama, Francisco de Oliveira, Paul Singer etc.. O mesmo acontece no tocante à educação, onde são utilizados autores como: Georges Snydens, Bárbara Freitag, Cláudio Salm, entre outros. Apesar disso, está escrito na apresentação do documento que: "com este trabalho, a SUDENE procura contribuir com a ação do Ministro Mário Andreazza". Como sabemos, trata-se de um coronel do Exército que, na ocasião, era Ministro do Interior do Governo Figueiredo.

CONCLUSÕES

O Legado do Regime Militar

Na verdade, os princípios e as metas estabelecidas no âmbito das políticas sociais, de uma maneira geral, e, de modo particular, na educação não foram cumpridas. Nesse sentido, torna-se, portanto, necessário distinguir o momento da elaboração do momento da implementação da política social em apreço. Existe, portanto, um hiato entre um e outro momento que envolve interesses de classe, o estado do ciclo produtivo, "externalidades" (Offe), restrições fiscais e outras condições. Assim sendo, uma análise efetiva das políticas sociais há que levar em consideração essa discrepância, a qual permite estabelecer a diferença entre os objetivos proclamados e a prioridade real da ação do Estado.

No tocante especificamente à política educacional e às funções sociais do sistema educacional Offe, (1990: 1-2) afirma que elas não podem ser analisadas adequadamente se partirmos apenas das intenções declaradas, expressas por órgãos ministeriais (Ministério da Educação), professores, especialistas da educação, funcionários, etc.. Via de regra, tais declarações deixam transparecer uma autonomia do setor que não corresponde à

realidade. Conforme o referido autor, "a determinação do conjunto das funções sociais de um sub-sistema social (...) só poderia apoiar-se sobre as funções por ele mesmo indicadas se este sub-sistema dispusesse de um amplo 'poder' ou capacidade autônoma de atuação para realizar os fins por ele mesmo determinadas" (grifos no original).

Entretanto, ainda de acordo com Offe (1990), "parece [evidente], que, ao contrário, (...) é muito mais realista a suposição de que as condições e direção do desenvolvimento do sistema educacional e suas funções sociais globais não são realmente determinadas pelas finalidades declaradas e pelo que é indicado em programas orientados para determinados fins". Desse modo, salienta que "os objetivos falham, programas de construções se reduzem sob as pressões restritivas por oscilações administrativas [enfim], partes inteiras do sistema educacional ficam sem função diante de crises e conflitos imprevistos". Em decorrência, "somente uma parte (...) das reais funções do sistema educacional se realiza" ou "dito de outro modo: as condições e, portanto, as funções desse subsistema, são determinadas por circunstâncias que não são levadas em conta por nenhum dos atores ao estabelecerem objetivos ou formularem planos, na verdade, em geral, estas condições agem contra as finalidades declaradas".

Isto nos possibilita desvendar a política educacional pós-1964 e comprovar - como foi feito ao longo do presente trabalho - a nossa hipótese. Com efeito, nos dois períodos em que

se divide a política educacional do Regime Militar, o que se configura como objetivo declarado é a busca da eqüidade social. É claro que esse objetivo foi anunciado de maneira diferente nos dois períodos: no primeiro (1964-74) consolidação e auge do Regime -, em que foram definidas as reformas de ensino superior e do ensino de 1 e 2 graus, visava-se democratizar o acesso à educação escolar fornecendo a todos uma igualdade de chances perante o mercado de trabalho.

No segundo período (1975-85) - crise econômica e crise política -, a política educacional faz críticas contundentes à concentração de renda, faz, igualmente, apelos "participacionistas" e se propõe a ser um instrumento de correção das desigualdades sociais. Nesse sentido, o próprio sistema educacional seria uma instância de geração de emprego e renda, assumindo, portanto, a função de aparelho produtivo.

Contudo, o que observamos na prática é que a política educacional pós-64 se caracterizou realmente por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola (não importa o aumento da matrícula em todos os níveis). Tanto é assim, que, em 1984, 60,6% da população economicamente ativa estava incluída numa faixa que compreende os que nunca estudaram ou que ficaram na escola, no máximo até o primário, constituindo, por conseguinte, uma força de trabalho virtualmente analfabeta (1). Este processo, por sua vez, acabou, outrossim, por desqualificar e degradar o ensino público, notadamente, de 1 e 2

graus e por transformar a educação em mercadoria de alto custo.(2)

Por outro lado, deve ser dito, que a exclusão da escola é, antes de tudo, resultante da exclusão social e econômica de significativas parcelas da população brasileira condenadas a viver em condições miseráveis, em virtude da brutal concentração da renda existente no país. Assim sendo, dados da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) revelam que no Brasil, em 1980, 56% da população era constituída de pobres (39%) e de indigentes (17%) (3). (Rossi, 1990: C-4). Desse modo, o Estado proclamava a eqüidade e, na verdade, promovia a desigualdade social.

Este quadro dramático demonstra simplesmente a prioridade real do Estado brasileiro pós-1964. Trata-se de construir o "Brasil-potência", projeto acalentado por setores das Forças Armadas, desde os anos 30, e que se coaduna com os interesses burgueses.

O Estado, portanto, continuando uma tradição que vem desde 1930, atua como estruturador e fomentador do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Esta é a sua prioridade real. Ele tenta, porém, dar conta dessa sua prioridade ampliando intensamente os seus gastos em função da acumulação de capital, e o faz da seguinte maneira: expandindo as suas próprias atividades econômicas e desenvolvendo um sistema de "protecionismo frívolo" (Fajnzylber) ao capital privado, a tal grau de intensidade que o

conduziu ao endividamento (externo e interno), à crise fiscal e, finalmente, à quebra. Além disso, deve ser incluído, entre as prioridades, os gastos com as Forças Armadas (com a "Segurança Nacional"), cuja participação no orçamento da União girou em torno de 10% entre 1974 e 1987 (Cf. Silva, 1990: A-12). Em decorrência restou muito pouco para os programas sociais.

Com efeito, a prioridade real do Governo Médici foi a realização de "grandes obras", como a rodovia Transamazônica, a ponte Rio-Niteroi, etc. e a "Segurança Nacional". Em 1971, por exemplo, 23% do orçamento da União foi destinado às Forças Armadas. (Cf. Silva, 1990: A-12). No mesmo ano, apenas 6.3% foram gastos com educação (Cf. Melchior, 1979: 170).

Por sua vez, a prioridade real do Governo Geisel foi centrada ainda no desenvolvimento de grandes projetos econômicos - Itaipu, Nuclebrás, Ferrovia do Aço, Acominas etc. -, diretamente vinculados à acumulação do capital e financiados com vultosos recursos externos. Enquanto isso, a prioridade real do Governo Figueiredo foi efetuar o pagamento dos juros da dívida externa. Conforme Skidmore (1988: 458), "em fins de 1982 a necessidade de evitar a inadimplência externa suplantou todas as demais metas econômicas. PIB, produção industrial, emprego, bem estar social, tudo ficou subordinado à descoberta de dólares para pagar os juros da dívida". Dessa maneira, entre 1981 e 1985, o Brasil deslocou sistematicamente para o pagamento da dívida externa, os seguintes percentuais do PIB: 4,5% (1981), 5,5% (1982),

4.7% (1983), 4,9% (1984) e 5,1% (1985), conforme Rossi (1990: A-2).

A partir de 1981, portanto, tem início um ciclo de crise econômica que conduz o país à recessão e mesmo a estagflação: desemprego, queda da produção industrial, aumento da inflação, compressão salarial. Agrava-se a repartição da renda entre as pessoas, revertendo a ligeira melhora que ocorrera no período 1976-81 (Singer, 1986).

Em 1984, escreve Skidmore (1988: 463), "o Brasil vivia o seu quarto ano sucessivo de declínio econômico. Seu PIB, em termos per capita, cairá [13] por cento entre 1980 e 1983. Anos de progresso econômico arduamente conquistados foram devorados pela crise". Nesse contexto, o Governo acaba por bater às portas e se submeter aos ditames do Fundo Monetário Internacional (FMI).Afinal, "a tão famosa ordem capitalista internacional (...) deu o ar da sua graça: a dívida deve ser paga, mesmo pelos países amigos. A ameaça comunista que justificara tanta coisa tornara-se hilariante. A miséria, o empobrecimento das camadas médias (...) provocou um interessante distanciamento. O mesmo vidro de automóvel em que estiveram coladas frases utanistas como 'Brasil: ame-o ou deixe-o' agora ostentava um furioso pedido de eleições diretas". (Trevisan, 1987: 93).

Configurava-se, por conseguinte, em princípios dos anos 80, a existência de uma profunda crise econômica. Nesse con-

texto os programas educacionais para as denominadas populações "carentes" do meio rural e das periferias urbanas (PRONASEC/PRODASEC) - constantes do III PSECD 1980-85 - faziam veementes apelos em favor de uma melhor distribuição da renda quando, na realidade, estava ocorrendo o contrário. Assim sendo, o quadro de miséria social se agravou a partir de 1980-81. Dados da CEPAL, demonstram que o percentual de pobres e indigentes, no conjunto da população brasileira, aumentou de 56% para 58% entre 1980 e 1985, apresentando uma média superior a existente na América Latina (4) (Cf. Rossi, 1990:C-4). A concentração da renda, portanto, volta a se intensificar e com isto se torna uma das piores do mundo. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a participação na renda dos 10% mais ricos subiu de 44,9% em 1981 para 51,5% em 1989. Os mais ricos de todos, 1% da população (650 mil pessoas), chegam a concentrar, em 1989, 17,3% da renda. Em contrapartida, os 10% mais pobres tiveram um decréscimo na participação da renda passando de 0,9% em 1981 para 0,7% em 1989. (Folha de São Paulo, 14.11.1990: B-1).

No campo educacional, o Regime legou, igualmente, uma dramática herança que se projeta na atualidade. Em 1985 o MEC divulga que existem "20 milhões de analfabetos no país - 1/4 da população com idade igual ou superior a 15 anos - cerca de 8 milhões de crianças em idade escolar jamais tiveram acesso à escola ou dela se afastaram precocemente (...). Essa situação é tanto crítica quanto se verifica sua exacerbação nos anos recentes. Com efeito, na década de 70, pela primeira vez nos últimos 50 anos,

as matrículas das quatro séries iniciais do 1 grau cresceram em ritmo inferior à população" (MEC, 1985: 4 - grifos nossos). Fato que se agrava quando se constata, conforme estudo realizado pelo IBGE e pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) que, em 1986 30% da população (15 milhões em números absolutos), entre 10 e 17 anos, integrava o mercado de trabalho e isto constitui um dos mais fortes motivos de ausência à escola. A maioria com jornada de trabalho igual ou superior a 40 horas semanais, não possui carteira assinada e recebe, em média, apenas 60% de um salário mínimo por mês (Cf. Dimensteim, 1989: C-3).

Nesse contexto de crise, aumentou a evasão e a repetência no ensino de 1 grau, com o Brasil apresentando índices superiores aos de países como a Etiópia e Paquistão. Assim, de acordo com a UNICEF, os índices de evasão escolar e repetência cresceram, respectivamente, 24% e 14% entre 1979 e 1985 (Cf. Júlio, 1990: C-8).

Por sua vez, a rede pública escolar foi praticamente demolida. Em 1985, o Ministério da Educação fez divulgar um relatório onde afirma que apenas 27% dos prédios escolares estavam em condições satisfatórias de uso. Faltavam mesas e carteiras para professores e alunos (Silvares, 1989: B-3). Fala-se em escola funcionando em chiqueiro (Cf. Tragtemberg, 1980: 12) na região mais próspera de Minas Gerais; em São Paulo, o Estado mais rico do país, "estudantes assistem aulas em galinheiro", revela, em manchete, o Jornal Folha de São Paulo (24.11.1988: C-1). Trata-se

da escola estadual de 1 grau à Redentora, localizada em Itapecerica da Serra -SP. Ainda em São Paulo, levantamento efetuado pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) constatou que em 683 escolas públicas havia falta ou deficiência nos seguintes itens: faltam professores em 28,9% das escolas, e em 88,1% delas faltam funcionários; biblioteca em 48%; laboratórios em 76.8%; equipamentos de educação física em 65,1%; muro em 45,2%; telhado em 57,4%; pintura em 69,4%; problemas hidráulicos (caixa d'água e encanamentos) em 58,7%; condições elétricas e iluminação em 64,4%; quadras em 65%; portas, janelas e vidraças em 61,8% (Cf. Folha de São Paulo, 28.06.1990: C-6). Ante este quadro, talvez tenha razão uma educadora paulista ao descrever a escola pública entre nós: "pobre, feia, empoeirada, desconfortável, sem nenhuma flor a amenizar o seu descolorido" (In: Silva Junior, 1990: 72).

Particularmente dramática é a situação do professorado de 1 e 2 graus da rede pública. Ao longo do período em estudo, as suas condições de trabalho foram se degradando, os seus salários foram desvalorizados e a sua formação profissional decaiu em qualidade, acarretando evidente queda no nível de ensino.

Assim, em 1980, por exemplo, Prandi explicitou que o pessoal de nível superior absorvido pelo magistério de nível secundário "representa o pessoal de nível superior de mais baixo salário no mercado de trabalho". Ao lado disso, salienta que, "se

analisarmos o desempenho no vestibular do pessoal que faz opção por carreiras do magistério, vamos encontrar as notas mais baixas em relação a todas as demais carreiras, salvo exceções..." (1980:03).

Analisando a desvalorização do magistério, Balzan (1989: 15-6) cita um estudo que realizou na UNICAMP (1980), no qual tomou "como referência dois grupos de estudantes - um cursando ciências biológicas e outro cursando odontologia - (ambos com quatro anos de duração)" O citado estudo revelou que "o grupo que cursou odontologia terá um salário/hora cerca de 22 vezes o salário/hora alcançado por seus colegas de ciências biológicas". Tal desvalorização desestimula os jovens mais bem preparados a optar pela carreira de professor, "ainda mais sabendo de antemão que consumirá grande parte do seu tempo em lutas salariais para manter a si e aos seus familiares". Balzan (p.18) confirma, igualmente, que "diferentes instituições de ensino superior, mostram que os candidatos ao magistério, de modo geral, tendem a se situar em níveis inferiores quanto ao conhecimento, em relação aos candidatos a outros tipos de curso". No vestibular de 1988 na UNICAMP, por exemplo, das 90 vagas disponíveis no curso de pedagogia apenas 11 foram preenchidas; 79 vagas ficaram ociosas, pois os candidatos não atingiram a média mínima. Isto faz com que menos de 7% dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo tenham se formado em universidades públicas. A grande maioria, portanto, se formou em faculdades particulares, em cursos noturnos ou em faculdades de fins de semana.

A precariedade do trabalho docente por sua vez é sintetizado por este depoimento de uma administradora educacional: "...o trabalho é rotineiro [o professor] (transmite as mesmas informações, do mesmo jeito, num mesmo dia a quatro ou mais classes, repetidamente). Sua atividade causa-lhe desânimo, apatia, chateação. Usa um livro de 'Estudo Dirigido', onde embrutece-se, rotiniza-se, não cria, não raciocina, não usa sua capacidade de reflexão. Embrutece também o aluno. Torna-o passivo, puro cumpridor das ordens do livro". Para sobreviver, "trabalha em várias escolas, assume 'bicos', vende roupas nas horas vagas". Isto é uma decorrência de "anos de ditadura", assevera. Por sua vez, uma outra educadora revela a realidade do trabalho escolar: "Este ano estou [lecionando] as seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino de Estudos Sociais (História e Geografia); Metodologia do Ensino de Matemática e Ciências, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1 Grau (...) e Fundamentos da Educação Pré-escolar (...)". E arremata: "A escola pública hoje exige cada dia mais um profissional que "tape buracos" (In: Silva Júnior: 80;91).

Esta situação de baixos salários e de condições degradantes de trabalho tem provocado elevada rotatividade de professores. Mesmo num Estado pobre, como o Rio Grande do Norte, de escassas possibilidades de trabalho, a Secretaria de Educação fez divulgar, em 1978, que vinha registrando uma rotatividade anual de 2.500 professores que trocavam o magistério por outras atividades. Uma das principais causas do abandono era justamente

a má remuneração "considerada aquém das responsabilidades do professor" (Cf. O Poti: 23.04.1978). Recentemente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo revelou a existência de 11,3 mil aulas vagas por semana e que, em 1989, por falta de professores, cerca de 1800 alunos foram aprovados por decreto. Vale a pena lembrar que no 1 semestre de 1990, São Paulo pagava o 16 salário do país ao professor, quantia inferior a de alguns Estados do Norte e Nordeste.

Este quadro de miséria do ensino público é mais grave no que diz respeito ao meio rural e à rede de escolas municipais do Nordeste (5). Conforme documento do MEC (1987: 18-19), "uma situação específica é a que se detecta no âmbito rural, com a existência de classes multisseriadas, escolas na moradia do professor, com escasso ou nenhum material e um enorme contingente de professores leigos (59% do total de professores leigos do país encontram-se no Nordeste; 68% dos professores rurais da região são leigos)". Outra ordem de problemas "refere-se à situação do professor, sobretudo das redes municipais, nas quais se constata que, dentre 1.111 municípios que se candidataram aos recursos do salário-educação em 1987, (...), 663 pagam salários em que o máximo oferecido fica abaixo do salário-mínimo oficial; alia-se a essa condição, a falta de profissionalização estimulada pela falta de critérios objetivos para a admissão". Isto acontece, apesar da atuação do PROMUNICÍPIO, do EDURURAL, do PRONASEC e tantos outros projetos desenvolvidos a partir de meados dos anos 70, o que denota, por sua vez, que os recursos foram consumidos, em grande

parte, pela máquina burocrática e pelos "chefes políticos". Enfim, "a questão educacional no Nordeste pode ser resumida em três problemas fundamentais: a escola inacessível e qualitativamente deteriorada, o professor desqualificado profissional e socialmente e a administração concentracionista e inoperante"

A decadência da escola pública contribui, sem dúvida, para um maior distanciamento entre as classes sociais. Ela é freqüentada, via de regra, pelas classes subalternas que têm nela o único meio de acesso à cultura letrada (6), função que vai deixando de ser cumprida. A propósito disso, Balzan (1980: 11-2) relata a sua experiência em uma escola pública de 2 grau, no interior de São Paulo. Segundo afirma, no 1 semestre de 1980, 350 adolescentes - a grande maioria dos quais filhos de trabalhadores - entraram na 1 série do 2 grau. Deste total, 230 se evadiram ao longo do período escolar e, ao final do ano, apenas 14 alunos foram aprovados, representando 3,2% dos 350 que entraram no início de 1980. Conclui o autor: "A massa do povo, chegou a escola pública de 2 grau, mas chegou praticamente analfabeta", com uma "cultura geral muito baixa", o que revela uma verdadeira falência do 1 grau.

A "cultura geral muito baixa" atinge mesmo os estudantes universitários. Ela decorre, em parte, da desqualificação do ensino, a qual, por sua vez, não é uma conseqüência somente da falta de verbas mas também da repressão e censura à educação, à cultura, à imprensa. Ela é fruto, igualmente, de uma "cul-

tura enlatada", fornecida pelos meios de comunicação de massa. A ditadura legou uma geração de universitários pouco informada acerca da história do país e com deficiente formação cultural.

A respeito disso, declara Hamilton Feitosa de Lacerda, Coordenador do Diretório Central de Estudantes da Unicamp (1988): "Em relação à história e às peculiaridades do movimento de 1968, a grande massa estudantil não tem conhecimento algum. Não se consegue estabelecer uma ligação entre as coisas que acontecem e o que houve há 20 anos atrás (...)." Atualmente, "os estudantes são outros. São frutos de toda uma política da ditadura. Não lêem, não têm muito interesse em participar". (In: Reis Filho & Morais, 1988: 188).

Em 1977, por exemplo, o Folhetim [7] (28.08.1977) fez uma enquete entre estudantes universitários do interior paulista, quase todos alunos de cursos como Biologia, Matemática, Letras, Pedagogia, Educação Artística, etc., ou seja, um público informante composto de possíveis professores no futuro. Entre outras coisas, a enquete procurava saber a opinião dos alunos sobre política, economia, a Revolução Industrial, o Tenentismo, a Guerra do Vietnã. Eis algumas respostas: a) sobre política: "política no meu entender, é o nome dado a um movimento em que se necessita alguém para comandar, para chefiar o grupo social, militar, etc."; "Em problema político estou por fora"; "política e religião são assuntos que aprendi nem atacar nem defender..."; "política! 'Taí' uma coisa da qual eu não gosto e não entendo 'bulufas'";

"política pode ser entendido como uma relação entre uns e outros", "não entendo, não leio e, estou completamente por fora". b) Sobre economia: "trata-se de dinheiro e uma vez sendo isso, traz muita polêmica"; "economia é a base de tudo sem economia não há nada"; "economia, só entendo a minha, por enquanto"; "... deixo para entendidos; é difícil entender"; "economia não consta no meu dicionário"; "eu acho que economia existe só pra complicar a vida da gente". c) Sobre Revolução Industrial "nada sei sobre isso"; "no momento não me lembro de tal acontecimento"; "se não estiver enganada foi essa revolução que causou o aparecimento de novas máquinas"; "sinto muito. Odeio História geral". d) Sobre tenentismo: "não sei"; "deve ser puro machismo"; "sobre tenentismo foi a primeira vez que eu ouvi falar"; "não sei. Deve ser baseada em tenente"; "existiu isso?"; "ignoro"; "foi uma revolta ocorrida entre os tenentes contra o governo brasileiro". e)Sobre a Guerra do Vietnã: "sem causa justa, com muitas mortes"; "a única interpretação que posso dar para essa guerra é a mesma que daria a qualquer outra, é a falta de amor entre as pessoas"; "não sei"; "uma judiação"; "...creio não haver semelhante guerra em meu país"; "maior sacanagem que já existiu"; "começaram de guerras frias, tornando-se a calamidade que chegou", etc., etc..

A ditadura, por outro lado, deixou uma pesada herança no campo da organização política dos estudantes. Destruiu o movimento estudantil e, em face dos novos problemas surgidos, o eixo das mobilizações educacionais foi deslocado para os professores.

Em decorrência, a privatização do ensino passou a ser encarada com naturalidade pelo que restou do movimento estudantil. Tanto que as poucas mobilizações de estudantes realizadas no 2º semestre de 1989 tiveram como motivação a elevação do valor das mensalidades escolares. Em 1990 foram os pais que se mobilizaram, mais do que os estudantes. Entretanto, a privatização (8) não foi questionada em ambas as situações. Não estava nos planos da classe média abandonar as "boas" escolas particulares - que conferem uma elevação do "status" social - e reivindicar do Estado uma escola pública, gratuita e de boa qualidade. A intervenção do Estado é solicitada para conter os aumentos escolares e não para investir diretamente na educação pública. Afinal, a classe média, por enquanto, ainda pode pagar a escola para os seus filhos e prepará-los para ingressar nas universidades públicas. Para os subalternos, o que resta é a ignorância, o analfabetismo ou então a freqüência a uma escola de 2ª categoria.

Na verdade, ao mesmo tempo que fazia apelos "participacionistas" e de "educação comprometida com a redução das desigualdades sociais", o Estado Militar manobrava o tempo todo para evitar que fossem aumentadas as despesas com o ensino. Foi o que aconteceu com a chamada "Emenda Calmon", que reestabelecia a vinculação dos gastos da educação com a receita de impostos arrecadada pelo Estado, desvinculados pelas Constituições de 1967 e 1969. "Até que com a abertura política (...) ressurgisse clima para a retomada da questão. No Congresso Nacional, o Senador João

Calmon (...), tentou pela primeira vez, em 1976, restabelecer a vinculação. O Executivo resistiu e, com ele, a maioria parlamentar, a ponto de apenas 19 dos 68 senadores que haviam subscrito sua Emenda Constitucional a terem confirmado com o voto, ocorrendo o mesmo com os deputados federais". O senador insistiu com a sua proposta em 1982, "elevando de 12 para 13% o percentual para a União e fixando em 25% para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios" (9). Embora tenha sido aprovada por unanimidade em 25 de novembro de 1983, somente foi regulamentada em 24 de julho de 1985, já sob a Nova República (Câmara dos Deputados, 1989: 04-6).

Isto significa dizer que mudou o discurso, a metodologia de ação, porém, permaneceu a estratégia de exclusão social das classes subalternas. A forma de manifestação do Estado capitalista, entre nós, durante a ditadura militar (1964-85), foi bastante perversa e despótica com os despossuídos. Ele cumpriu as funções diretamente afetas ao capital e deixou de cumprir as funções que dizem respeito - mesmo num Estado burguês - aos chamados direitos sociais, entre os quais a educação.

Nesse contexto, o próprio Sistema Federal de Ensino Superior - considerado privilegiado do ponto de vista de aportes de recursos - perdeu, entre 1982 e 1984 cerca de 30% de suas verbas reais. Tal fato decorreu não somente da crise fiscal do Estado mas também de uma retaliação à postura eminentemente oposicionista, a partir de meados dos anos setenta, pela chamada comunidade universitária. Tal corte de verbas teve continuidade du-

rante a Nova República e prossegue, até o momento, no Governo Collor, tornando-se praticamente crônica. As conseqüências têm sido desastrosas: degradação salarial de professores e funcionários; deterioração de prédios, laboratórios, equipamentos, prejudicando o desenvolvimento do ensino e pesquisa etc.. As universidades federais, no entanto, apesar de todas as dificuldades (repressão, autoritarismo, falta de verbas), apresentam "misérias" mas também, apresentam "grandezas".

Entre as "grandezas", podemos citar, apenas para ficar num exemplo, o caso do Departamento de Física da Universidade Federal de Pernambuco: quase todos os professores têm pós-doutorado, todos são pesquisadores e possuem a maior média do país de publicações em revistas científicas estrangeiras, 70 trabalhos só em 1989. Em decorrência, tem atraído, à capital pernambucana, físicos de todo o mundo, como aconteceu em 1989, com a realização do Congresso "Novas Tendências em Magnetismo" (Cf. Jornal do Brasil, 15.07.1990). Entre as "misérias", podemos apontar corrupção, clientelismo, a existência de professores relapsos e mal preparados, deficiência de laboratórios e bibliotecas em várias instituições, excessivo poder da burocracia, dentre outras. Com efeito, durante o Regime Militar, e mesmo depois, a burocracia encastelada nas reitorias ganhou tamanha notoriedade, estabelecendo, para si, privilégios impensáveis. Assim, por exemplo, uma portaria do MEC (1987) concede gratificações em funções comissionadas (ou seja, a dirigentes, burocratas, etc.), superiores em até 80% ao salário de um professor titular, com dedicação

exclusiva e com doutorado (Cf. Diário oficial da União, 28.08.1987). Segundo Carlos Chiarelli, "cerca de 25% dos gastos das universidades vão para o pagamento de gratificações, comissões e funções. Gratificadas, principalmente em assessorias de alto nível" (Folha de São Paulo, 20.05.1990: C-8). Enfim, este fato revela como as verbas públicas para educação são consumidas por escassos grupos de privilegiados.

Ao concluir o presente trabalho, devemos dizer que ele foi escrito, ao mesmo tempo, com paixão (Gramsci) e com indignação. A paixão de conhecer, de contribuir para deslindar uma página recente da nossa história (triste página), que aos poucos parece cair no esquecimento público. Indignação, porque ele revela mecanismos, estratégias e golpes utilizados pelas classes dominantes - as chamadas elites - para concentrar a riqueza, acumular capital e excluir econômica e socialmente as classes subalternas. Aqui, a industrialização caminha ao lado da miséria social e do analfabetismo. Entre 1970 e 1987 o país apresentou um dos maiores crescimentos econômicos do mundo (apesar da crise dos anos 80), incluindo-se entre os dez maiores PIBs do globo (Cf. Serra, 1990). No entanto, a sua distribuição de renda, em 1989, era, igualmente, uma das piores do mundo (Cf. Folha de São Paulo, 14.11.1990 B-1).

Em conseqüência, no que concerne ao desenvolvimento social, o Brasil ocupa a 51 posição, conforme a ONU (Organização das Nações Unidas), ao lado do Paraguai e inferior a países

como a Mauritânia, Cuba, Sri Lanka, Uruguai, etc. A proposito do comportamento dos setores dominantes, declara Claude Leffort: "O que há de cruel aqui é o fato da elite agir como se não estivesse implicada no fenômeno da pobreza "(Folha de São Paulo, 11.11.1989, Especial: 6). As elites são despóticas, intolerantes, autoritárias e se preocupam sobretudo, em concentrar a riqueza, em acumular, desmedidamente, o capital. Criticam o Estado ao mesmo tempo que vivem à sua sombra.

Reagem violentamente, batem à porta dos quartéis (Oliveira Viana, 1973) a qualquer tentativa de melhoria das condições de vida dos trabalhadores - que possam afetar minimamente a estrutura da distribuição da riqueza e do poder - redução da jornada de trabalho, estabilidade no emprego, reforma agrária e assim por diante.

A pressão exercida sobre o Congresso Nacional durante a Constituinte de 1988, no sentido de evitar a aprovação de reformas sociais; a violência e assassinatos de camponeses e militantes sindicais patrocinados pela UDR (União Democrática Ruralista); as declarações ameaçadoras de Mário Amato, presidente da poderosa Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (atualmente - 1990 - em rota de colisão com o Presidente Collor), feitas na proximidade das eleições presidenciais de 1989, de que uma eventual vitória do candidato do Partido dos Trabalhadores - Luís Ignácio Lula da Silva - poderia provocar uma forte migração de capitais, constituem exemplos significativos.

Este quadro é resultante do nosso processo histórico, em que as inflexões, as mudanças ocorridas se revestiram sempre de manobras pelo "alto", sem movimentos de baixo para cima, onde o subversivismo esporádico (Gramsci) das classes subalternas foi sempre severamente reprimido. Por isto, há quem afirme que o Brasil ainda não concretizou, do ponto de vista dos direitos sociais e políticos, os princípios básicos postos há mais de 200 anos pela Revolução Burguesa na Europa. Porém, como expressa um camponês anônimo: "é preciso encontrar saída onde não tem porta".

NOTAS

1. Na verdade, os números e os conceitos acerca do analfabetismo são desencontrados. Alguns estudiosos medem a população analfabeta acima dos 7 anos outros, preferem calcular a partir dos 15 anos. Em qualquer um dos casos a situação se apresenta grave. Existe divergência quanto ao conceito. O professor Alceu Ferrari, por exemplo, discorda do "conceito oficial de alfabetizado e analfabeto. Para o IBGE, o alfabetizado é capaz de fazer entender um bilhete simples. Para Ferrari, só deveria ser considerado alfabetizado aquele que cursou até a quarta série do ensino básico. 'Seria o mínimo para não haver riscos de desalfabetização', afirmar. Por esse critério, o país teria atualmente 45.405.465 analfabetos, o equivalente a 43,5% de sua população e não os 20.089.663 que constam da PNAD - Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar - de 1988 (19,3% dos seus habitantes)" (Folha de S. Paulo, 17.08.1990: C-6).

2. Segundo o DIEESE o item educação e cultura foi aquele que apresentou maior elevação do Indice de Custo de Vida (ICV), no mês de outubro de 1990 para a faixa de renda situada de 1 a 3 salários mínimos, 40,67% (Folha de São Paulo, 13.11.1990, B-6).

3. Conforme a CEPAL, a indigência diz respeito aos habitantes de lares "em que é altamente provável que seus membros não satisfaçam nenhuma de suas necessidades básicas"; renda atribuída em 1988, a US$ 29,40 em área urbana; pobreza, "lares em que o orçamento, embora superior ao orçamento básico para a alimentação, não basta necessàriamente para satisfazer seus requerimentos alimentícios, porque parte da sua renda, destina-se a atender outras necessidades"; renda atribuída pela CEPAL em 1988, US$ 56,96 (Rossi, Folha de São Paulo, 01.11.1990: A-2; Idem, 02.11.1990: C-4).

4. A CEPAL estudou 10 países dos quais apenas Peru e Guatemala obtêm marcas ainda piores. "A diferença nos casos da Argentina, Uruguai e Venezuela chega a ser imensa. Os pobres e indigentes são 17% na Argentina, 18% no Uruguai e 36% na Venezuela. No Brasil, vale repetir, são 58%"; pobres 40%, indigentes 18% (Rossi, Folha de São Paulo, 01.11.1990 - A-2).

5. Em 1980, no Nordeste, "75% da população economicamente ativa na agricultura não tinha nenhuma instrução ou tinha menos de um ano de instrução. Os maiores de 15 anos com 8 anos de estudo (..) representam 0,95% da população" (MEC, 1983:09).

6. De acordo com Silva Júnior (1990: 124) a escola é um local onde educadores se reúnem para produzir "passagens": "do mundo iletrado ao mundo letrado; das 'primeiras letras' ao universo do discurso; da linguagem informal às linguagens sistematizadas; da cultura 'popular' à cultura erudita; da intuição pessoal ao saber historicamente organizado".

7. Na mesma perspectiva o romancista Osman Lins constata que "o nível intelectual dos alunos que ingressam nas faculdades vem baixando a cada ano". Lins aplicou, em 1976, um questionario a alunos de Literatura Brasileira da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília -SP., onde era professor. Ele solicitou aos alunos que citassem cinco poetas e cinco pensadores brasileiros anteriores ao modernismo. Entre os pensadores brasileiros foram citados: Cecília Meireles, Garret, Castro Alves, Cesário Verde, Gonçalves Dias, Manuel Bandeira, Fagundes Varela, Eça de Queiroz, Fernando Pessoa, Olavo Bilac, Camilo Castelo Branco, etc. Entre os poetas brasileiros: Graciliano Ramos, Rui Barbosa, Fernando Pessoa, Loiz de Camões, Carlos Gomes, Euclydes da cunha, Jorge Amado, Guimarães Rosa, José de Alencar, etc. Um dos alunos citou Carlos Onde de Andrade entre os poetas brasileiros contemporâneos. A respeito de grandes nomes (não brasileiros) da literatura universal, "aparece Thasowski (de certo Tchaikovsky), Papillon e o autor de Eram os Deuses Astronautas?". No tocante ao "romance brasileiro que lhe causou maior impressão e por que, nota-se a incapacidade generalizada de emitir um juízo, mesmo simples, sobre um livro". Um aluno respondeu que havia se impressionado com "'Vidas Secas' - porque o personagem principal é muito complexo, mas conseguimos entendê-lo. E também porque no fim ele consegue mudar-se". Outro responde a mesma pergunta sem distinguir entre romance e poesia: " Castro Alves, porque ele quis livrar os escravos em sua poesia". Para encerrar, escreve Lins, "de 90 alunos, 43 ignoravam em que ano se realizou a Semana de Arte Moderna, havendo dois que responderam ter sido em 1969, um em 1971, outro em 1975 e, outro, finalmente em 1964..." O citado autor foi um crítico contundente daquilo que ele considerava "um fenômeno dos mais lamentáveis e dos mais calamitosos da nossa vida universitária: as apostilas" (Lins, 1977: 79-82; 96).

8. O repasse de recursos públicos para a rede privada de ensino prosseguiu na "Nova República" e no "Brasil Novo". Em 1986, por exemplo, o Projeto Nova Universidade, oriundo do MEC, transferiu 15,99% dos recursos para instituições particulares, segundo Sofia L. Vieira (1990: 82). Em 1990, "somente nos meses de abril e maio, dos recursos repassados a título de convênios 44,03% foram o setor privado" (ANDES, 1990: A: 7). Por sua vez, "no primeiro semestre de 1990, o governo gastou cr$ 3.35 bilhões com o crédito educativo". No entanto, "a nova meta do Governo é atender 25% dos 1.1 milhão de estudantes de faculdades particulares no país" (Folha de São Paulo, 22.09.1990: D-8) grifos nossos). Enquanto isto

o Instituto Tecnológico da Aeronautica) cancelou vestibulares para dois cursos (engenharia da computação e de ciências da computação) por falta de verbas (Cf. Folha de São Paulo, 21.09.1990: D-8). Por outro lado, "para enfrentar a crise econômica, as escolas católicas do país pretendem conseguir subsídios de 100% dos governos federal e estadual para funcionar", transformando-se, para tanto, em escolas comunitárias "que têm subsídio garantido pela Constituição", afirma o padre Guy Ruffier, Presidente da Associação de Educação Católica - AEC (Folha de São Paulo, 05.07.1990: C-6).

9. A Constituição promulgada em 1988 eleva os porcentuais a serem aplicados em educação. Conforme estabelece o artigo 212. "A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Carlos A. & Souza, Herbert de. O Estado e o desenvolvimento capitalista no Brasil: a crise fiscal. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 132p.

AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT. Mission to Brazil. Catálogo de bolsistas da USAID-NE. Recife, 1972. datilog.

ALENCAR, Heron. A Universidade de Brasília; projeto nacional da intelectualidade brasileira. In: RIBEIRO, Darcy. A Universidade necessária. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. p. 271-296.

ALTVATER, Elmar. Notas sobre alguns problemas do intervencionismo do Estado. Argumento, Campinas, 2(6): 1-24, maio/1977.

ALVES, Maria Helena Moreira. Estado e oposição no Brasil (1964-1984). 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1984. 350 p.

ANDES. Proposta das associações de docentes e da ANDES para a universidade brasileira. Cadernos ANDES, Juiz de Fora, (2), jul. 1986.

ANDES. À população brasileira, 15 de outubro-Dia do Professor, o que comemorar? Folha de S. Paulo, 15 out. 1990, A-7.

ANDERSON, Perry. As antinomias de Gramsci. São Paulo, Jornês, 1986

ANDERSON, Perry. Considerações sobre o marxismo ocidental, Porto, Afrontamento, s.d.

ANDRADE, Ilza Araújo Leão. Estado, poder local e organizações populares; a trajetória das políticas públicas na organização do consenso. Natal, UFRN/Mestrado em Ciências Sociais, 1989. 28 p. mimeo.

ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a educação brasileira. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. 190 p.

ARAPIRACA, José. Fisiologismo político e qualidade da educação. Salvador, Ianamá, 1989. 132 p.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, Brasil: nunca mais. Petrópolis, Vozes, 1985. 132 p.

ASSIS, José Carlos de. A dupla face da corrupção. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984. 174 p.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO- ADUSP. O livro negro da USP; o controle ideológico na Universidade. 2 ed. São Paulo, 1979. 76 p.

ATCON, Rudolph. Rumo à Reformulação estrutural da universidade brasileira. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, 1966.

AUGUSTO, Sérgio. Lembrança macartista arranha imagem do poderio americano Folha de S.Paulo, 28 out. 1989: 9-1.

BALZAN, Newton. Os números da evasão escolar. In: Quem está fora não entra quem está dentro não sai. Folhetim, São Paulo, 7 dez. 1980, p.11-12.

BALZAN, Newton Cesar. Teacher preparation; a comparative study between two countries United States and Brasil. In: WORLD CONGRESS OF COMPARATIVE EDUCATION, 7, Montreal, 1989. Montreal, 1989.

BANDEIRA, Moniz. Presença dos Estados Unidos no Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. 497 p.

BOBBIO, Norberto. Estado, Governo, Sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 173 p.

BONASSA, Elvis Cesar. Escolas públicas aprovam cada vez menos candidatos no exame da FUVEST. Folha de S.Paulo, 14 de nov. 1988, c-5.

BONASSA, Elvis Cesar. Nível superior é domínio da rede particular. Folha de S.Paulo, C-6, sab. 3 mar. 1990.

BOSI, Alfredo. Um testemunho do presente. In: MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da cultura brasileira (1933-1974). São Paulo,Ática, 1977.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar o destino da aplicação, pelo Ministério da Educação, dos recursos provenientes da Emenda Calmon. Brasília, 1989. datilog.

BRASIL. Congresso Nacional. Diretoria de Informação Legislativa. Diretrizes e Bases para o ensino de 1_ e 2_ graus: histórico da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, Brasília, 1971.

BRASIL. SUDENE. Proposições de política social para o Nordeste, Recife, 1984.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. Educação Moral e Cívica no Curriculo escolar: Decreto Lei 869/69; programas e parecer do CEE - 101/70. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, (117): 151-176, janeiro-maio, 1970.

BRASIL. II Plano nacional de desenvolvimento (1975-1979). Rio de Janeiro, IBGE. s.d.

BRASIL. III Plano nacional de desenvolvimento (1980-1985). Brasília, 1979. 96 p.

BRASIL, Leis, decretos etc. Constituição da República. 1973. s.n.t.

BRASIL. Leis, Decretos etc. Constituição da República Federativa do Brasil 1988, Isto é Senhor (995): 3-40, 02 out. 1988.

BRASIL. Leis Decretos etc. Decreto-Lei 464 de 11 de fevereiro de 1969. In: SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil.São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987. p. 106-109.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. In: SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987, p. 99-106.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1 e 2 graus. Revis-

ta Brasileira de Estudos Pedagógicos Rio de Janeiro (123): 129,. jul. set. 1971.

BRASIL. Leis, Decretos etc. Ato Institucional N 5, de 13 de dezembro de 1968. In: SANFELICE, José Luis. Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. Lei N 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. In: SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987, p. 71-77.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. Decreto-Lei N 477 de 26 de fevereiro de 1969. In: SANFELICE, José luis. Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação para todos caminho para mudança. Brasília, 1985. 12 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Projeto Nordeste. SEI-8. Educação, Relatório 1, abr. 1983. Versão final.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Reforma Universitária. Relatório do Grupo de Trabalho . S.n.t.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Básico. O Nordeste no Horizonte de 15 anos; uma estratégia para um Programa de Educação Básica. Brasília, 1987. 58 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1 e 2 graus. Promunicípio-Relatório: 1975-1981. Brasília, Mec, 1981 (datilog). 50.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura Secretaria Geral. I Plano de Educação e Cultura (1972-1974). Brasília, MEC, 1972.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. III Plano setorial de educação, cultura e desporto (1980-1985).

Brasília, 1980. 50 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Elaboramento/MEC; 80, 81 e 82. Brasília, 1981 - mimeo.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1 e 2 graus. EBQ0ASEC/urbano e EBQ0ASEC/rural; período de 1980/82- relatório síntese. Brasília, 1983, mimeo.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Relatório do seminário sobre política e planejamento da educação e cultura - Brasília, 1979. 112 p.

BRASIL. Relatório do Grupo de Trabalho para a reforma do ensino de 1 e 2 graus. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro (123): 130-168. jul. set. 1971.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista; a degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1977. 379 p.

BRUNHOFF, Suzanne. Estado e capital: Uma análise da política econômica. Trad. Denise Cabral e Carlos de Oliveira. Rio de Janeiro, Forense, 1985. 158 p.

BUARQE, Cristovam. Falácias sobre as universidades federais.Folha de S. Paulo, 18 ago. 1988, C-3.

BURSZTYN, Marcel. O Poder dos donos. Petrópolis, Vozes. 1984. 178 p.

CABRAL NETO, Antonio e CABRAL, Maria do Rosário da Silva. Reflexões acerca da capacitação de recursos humanos: o EDURURAL no Rio Grande do Norte. Educação em Questão, Natal (2-3): 114-124, jun.1988

CAMPOS, Francisco. Carta de Francisco Campos a Getúlio Vargas (manuscrita), datada de 18/4/1931. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado et alii (org.). A Revolução de 30; textos e documentos. Brasília, Editora Universidade de Brasília, c 1982. p. 330-1.

CAMPOS, Roberto de Oliveira. Educação e desenvolvimento econômico. In: Forum organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos

Sociais. IPÊS/GB-PUC/RJ, out./nov.,1968. p. 73-81.

CARDOSO, Fernando Henrique. Autoritarismo e Democratização. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, 240 p.

CARDOSO, Ruth. Duas faces de uma experiência. Novos Estudos CEBRAP São Paulo, (2):53-58, abr. 1982.

CARNOY, Martin e LEVIN, Henry M. Escola e trabalho, São Paulo, Cortez, 1987. 350 p.

CARONE, Edgard. Movimento operário no Brasil (1964-1984), São Paulo, DIFEL, 1984. 314 p.

CARVALHO, José Murilo de. Forças Armadas e Política, 1930 - 1945. In: A Revolução de 30 Seminário realizado pelo Centro de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980, set. Brasília, Editora Universidade de Brasília, c 1983. p. 107-187. (coleção Temas Brasileiros, 54)

CAVAGNARI FILHO, Geraldo L. Autonomia militar e construção da potencia. In: OLIVEIRA, Eliézer R. de et alii. As Forças Armadas no Brasil. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987.

CERQUEIRA, Eli Diniz e BOSCHI, Renato Raul. Elite industrial e Estado: uma análise da ideologia do empresariado nacional nos anos 70, In: MARTINS, Carlos Estevam (org). Estado e capitalismo no Brasil. São Paulo, HUCITEC/CEBRAP, 1977, 167-188.

CERRONI, Umberto. Teoria política e socialismo. Lisboa, Europa-América, 1976.

CHASIN, J. Sobre o conceito de totalitarismo. Temas de ciências humanas. São Paulo, (1): 121-134, 1977.

CHASIN, J. O integralismo de Plínio Salgado. São Paulo, Ciências Humanas, 1978. 663 p.

COELHO, Edmundo Campos. A sinecura acadêmica: a ética universitária em questão. Rio de Janeiro, IUPERJ-Vertice, 1988. 143 p.

COMBLIN, Jose ph. A ideologia da Seguranca Nacional; o poder militar na América Latina. Trad. S. Veiga Fialho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. 251 p.

COMPARATO, Fábio Konder. O coronel-ministro e sua consciência. Folha de S.Paulo, 31 out. 1990, opinião A-3.

COMPARATO, Fábio Konder. Segurança Nacional. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, 1 (1): 51-57, dez. 1981.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA. As lutas camponesas no Brasil 1980. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1981. 112 p.

CORIAT, Benjamin. A revolução dos robôs; o impacto socio-econômico da automação. Trad. José Corrêa Leite. São Paulo, Busca Vida, 1988. 148 p.

COUTINHO, Carlos Nelson. As Categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: COUTINHO, Carlos Nelson e NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci e a América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988, 103-128.

COUTINHO, Carlos Nelson. Os Intelectuais e a organização da cultura no Brasil. Temas de Ciências Humanas. São Paulo, (10): 93-110, 1981.

COVRE, Maria de Lourdes M. A fala dos homens. São Paulo, Brasiliense, 1983. 327 p.

CRUZ, Dalcy Silva. Agricultura brasileira; terra capital e políticas governamentais. Natal, UFRN/cooperativa cultural, 1990. 49 p.

CRUZ, Sebastião C. Velasco e MARTINS, Carlos Estevam. De Castello a Figueiredo: uma incursão na pré-história da "abertura". In: ALMEIDA, Maria Hermínia. T. et alii (orgs). Sociedade e política no Brasil pós-64. São Paulo, Brasiliense, 1983.

CUNHA, Luiz Antonio. Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977. 197 p.

CUNHA, Luiz Antonio. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era de Vargas. In: A Revolução de 30: Seminário realizado pelo Centro de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980, set. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1983. p. 437-469. (coleção Temas Brasileiros, 54).

CUNHA, Luiz Antonio. Qual a universidade?. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1989. 87 p.

CUNHA, Luiz Antonio. Roda Vida. In: CUNHA, Luiz Antonio & Góes, Moacyr de. O Golpe na Educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1985. p. 35-81.

CUNHA, Luiz Antonio. A universidade crítica. Rio de Janeiro, F. Alves, 1983. 260 p.

CUNHA, Luiz Antonio. A universidade reformanda; o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988. 333 p.

DALLARI, Dalmo de Abreu. De anjos e passarinhos. Folha de S.Paulo, 07 nov. 1990, Opinião, A-3.

DEMO, Pedro. Subsídios para a política e planejamento da Educação. In: Relatório do seminário sobre política e planejamento da educação e cultura. Brasília, MEC, 1979.

DIÁRIO da guerrilha do Araguaia. São Paulo, Alfa-Omega, 1979.

DIÁRIO Oficial da União, 28 ago. 1987. seção 1.

DIMENSTEIN, Gilberto. Estudo mostra que criança brasileira vive mal. Folha de S.Paulo, 01 jun. 1989, C-3.

A DISTRIBUIÇÃO de renda: explicações, justificações e dúvidas. Opinião, Rio de Janeiro, (27): 3, 7 a 14 maio, 1973.

DREIFUSS, René Armand. 1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe. Trad. Else Ribeiro Pires Vieira et alii. Petrópolis, 1981. 814 p.

DREIFUSS, René A. e DULCI, Otávio Soares. As Forças Armadas e a política. In: ALMEIDA, Maria Herminia T. et alii (orgs). Sociedade e política no Brasil pós-64. São Paulo, Brasiliense, 1983.

EDUCAÇÃO que nos convém. Forum organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. IPÊS/GB - PUC/RJ, out./nov., 1969.

ESPÍNDOLA, Célio et alii. Educação Brasileira, dos desvios de verbas à ironia da "justica social" do MEC. Florianópolis, 1982. (mimeo).

FAJNZYLBER, Fernando. La Industrialización Irunca de América Latina. México, Editorial Nueva Imagen, 1983, 415 p.

FALCÃO, Armando. Tudo a declarar, ou quase. Entrevista a Isto É Senhor, São Paulo, 13.09.1980

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. Porto Alegre, Globo, 1979. V.2, 349 p.

FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. 7 ed. São Paulo, Brasiliense, 1981. 110 p.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Municipalização do Ensino de 1º Grau; uma proposta de democratização ou de sonegação da educação destinada às classes populares? São Luiz, 1989. datilog.

FERNANDES, Florestan. Apontamentos sobre a Teoria do Autoritarismo. São Paulo, Husitec, 1979.

FERNANDES, Florestan. A ditadura em questão. São Paulo, T.A Queiroz, 1982. 2 ed. 164 p.

FERNANDES, Florestan. Nova República? Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986. 95 p.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. 413 p.

FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução. São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

FERREIRA, May Guimarães. Educação brasileira: O CEE e o projeto político pedagógico pós-64. Campinas, UNICAMP, 1989. 133 p.

FOLHA de S. Paulo. Analfabetos podem ser 10% no ano 2.000, 17 ago. 1990, C-6.

FOLHA de S. Paulo. Banco Mundial aponta falência do ensino brasileiro do segundo grau. C-1, 29. abr. 1990.

FOLHA de S. Paulo. Concentração de renda bate recorde; 1% mais ricos detêm 17,3% do bolo. 14 nov. 1990, B-1, Cad. Economia.

FOLHA de S. Paulo. Custo de vida do DIEESE vai a 16,90% em outubro, 13 nov. 1990, B-6.

FOLHA de S. Paulo. 12 jul. 1990, B-2.

FOLHA de S. Paulo. Educação caminha para o total sucateamento. 10 out. 1989, B-3.

FOLHA de S. Paulo. Empresários acham ensino desatualizado, 6 set. 1990, C-8.

FOLHA de S. Paulo. Escolas católicas querem subsídios de 100%, 5 julho de 1990, C-6.

FOLHA de S. Paulo. Estudantes assistem aulas em galinheiros, 24 nov. 1988, C-1.

FOLHA de S. Paulo. Falta professor em 30% das escolas, diz pesquisa. 28 jun. 1990, C-6.

FOLHA de S. Paulo. 22.09. 1990. D-8.

FOLHA de S. Paulo. ITA cancela vestibulares para 2 cursos, 21 set. 1990, D-8.

FOLHA de S. Paulo. Ministro diz onde universidade deve fazer corte, 20 maio 1990, C-8.

FOLHA de S. Paulo. Pesquisa mostra número de analfabetismo. 18 maio de 1990, C-3.

FOLHA de S. Paulo. Recolhimento do FINSOCIAL irregular em 100 mil firmas. 04 maio 1985.

FOLHA de S. Paulo. Furtado crê em aprofundamento da recessão. 17 jul. 1983: C-35.

FOLHA de S. Paulo. República; Caderno Especial, 11 nov. 1989.

FOLHA de S. Paulo. S.O.S. Educação pública, 2 dez. 1988, B-12.

FOLHA de S. Paulo. UNICAMP ainda vende manual hoje e amanhã, 22 set. 1990, D-8.

FOLHETIM, Por que? São, 28 ago. 1977.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. Tenentismo e política. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 117 p.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Avaliação e redefinição da política de ensino de 2 grau. Cadernos CEDES. São Paulo (20): 26 - 35, 1988.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. Homens livres na ordem escravocrata. São Paulo, Ática, 1974. 235 p.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado & Sociedade 5 ed. São Paulo, Moraes, 1984. 142 p.

FREITAG, Bárbara. Política educacional e indústria cultural C. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1987. 86 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio, Política e financiamento da educação: sociedade desigual, distribuição desigual dos recursos. Cadernos CEDES. São Paulo (5): 3-12, s.d.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da escola improdutiva. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984, 235 p.

FURTADO, Celso. ABC da dívida externa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação: modernização ou dependência. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. 132 p.

GERMANO, José Willington. Lendo e aprendendo: a campanha de pé no chão...". São Paulo, Cortez Editora-Autores Associados, 1989. 178 p.

GIANNOTI, José Arthur. A universidade em ritmo de barbárie. 2 ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.

GOERTZEL, Ted. MEC -USAID - Ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira. Revista Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, (14): 123-137. jul. 1967.

GORENDER, Jacob. A burguesia brasileira. São Paulo, Brasiliense, 1981. 116 p.

GORENDER, Jacob. Combate nas trevas. Sao Paulo, Editora Atica, 1987. 225 p.

GORZ, André. Adeus ao proletariado; para alem do socialismo. Trad. Angela Ramalho Vianna e Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro, Forense, 1982. 203 p.

GRAEL, Dikson M.A sombra da imunidade. Petrópolis, Vozes, 1986.

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

GRAMSCI, Antonio. Note sul Machiavelli sulla politica e sullo Stato moderno. Roma, Editori Riumiti, 1979.

GRAMSCI, Antonio. Quaderni del Carcere. Edição crítica organizada por GERRATANA, V. Torino, Giulio Einaude Editor, 1977.

GRAMSCI, Antonio. Risorgimento italiano. Torino, Giulio Einaudi, 1977.

GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

HABERMAS, Jürgen. Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Buenos Aires, Amorrortu, 1975.

HIRSCH, Joachim. Observações teóricas sobre o Estado burguês e sua crise. In: POULANTZAS, Nicos. O Estado em crise.Trad. Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro, Graal, 1977. p. 85-111 p.

IANNI, Octávio. O ciclo da revolução burguesa no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1984. 112 p.

IANNI, Octávio. Classe e nação. Petrópolis, Vozes, 1986.

IANNI, Octávio. Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970) 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977. 316 p.

ISTO é SENHOR. A convivência dos arcaicos quando direita e esquerda se dão bem. São Paulo, (1103): 15,7 nov. 1990.

ISTO é SENHOR. Esquecer é viver. São Paulo, (1101): 11,24 out. 1990.

JORNAL do BRASIL. Quando quer, a universidade brasiliera é excelente. Rio de Janeiro, 15 jul. 1990. 1 cad.

JORNAL da UNICAMP. Ano a ano, os principais acontecimentos. Campinas, (36): 2, outubro de 1989.

JORNAL da UNICAMP. Uma história de pioneiros. Campinas, (36): 4, out. 1989.

JULIO, Ricardo. Repetência e evasão crescem nos anos 80. FOLHA de S. Paulo, 3 fev. 1990, C-8.

KONDER, Leandro. Introdução ao fascismo. Rio de Janeiro, Graal, 1977

LESSA, Carlos. O arrocho dos impostos: o Sistema Tributário Brasileiro. Cadernos do CEAS Salvador (67): 11-21, maio-junho 1980.

LESSA, Carlos. A contabilidade dos pobres. Jornal da UNICAMP. set. 1988: 5.

LEWIN, Moshe. Para uma conceituação do Stalinismo. In: HOBSBAWN, Eric J. (org). História do marxismo.Trad. Carlos Nelson Coutinho et alii. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. V. 7, p. 203-40.

LIMA, Eloi José da Silva. Tese analisa a gestão Zeferino. Jornal da UNICAMP, Campinas, 4(40), fev. 1990.

LINS, Osman. Do Ideal e da glória; problemas inculturais brasileiros. São Paulo, Summus, 1977. 189 p.

LOEWENSTEIN, Karl. Teoria de la constitución. Barcelona, Ariel, 1983.

LOWY, Michael. Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

LUKCÁCS, Georg. Ontologia do ser social. São aulo, Ciências Humanas, 1979. V.2.

LUKCÁCS, Georg. El asalto a la razón. Barcelona, Grijaldo, 1976.

LUXEMBURGO, Rosa. Camarada e amante. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

MANTEGA, Guido. A economia política brasileira. São Paulo, Petrópolis, Vozes, 1984. 288 p.

MANACORDA, Mário A. Marx y la pedagogia moderna. Barcelona, Oikos-tau S.A., 1979.

MANACORDA, Mário A. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1989. 382 p.

MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos Benedito (org.). Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas. São Paulo, Brasiliense, 1989. p. 11-48.

MARTINS, Luciano. Estado capitalista e burocracia no Brasil pós 64. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. 265 p.

MARX, Karl. O Capital, Rio de Janeiro, Civilização Brasiliera, 1975. L.1. V. 1 e 2.

MARX, Karl. El capital. Libro I. Capitulo VI (inédito). Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.

MARX, Karl. Manuscritos economia y filosofia. Madrid, Alianza Editorial, 1985.

MARX, Carl. Para a crítica da economia política. In MARX, Karl. In Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos, seleção de textos de José Arthur Gianotti; traduções de José Carlos Bruni et alii. 2 ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

MARX, Karl. Elementos fundamentales para la crítica de la economia politica (Grudrisse) 1857-1858. México, Siglo XXI, 1986.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento de Educação; captação e aplicação de recursos financeiros numa perspectiva democrática. In: BRASIL. Senado Federal. Projeto Educação, Fundação Universodade de Brasília, 1979. V.4, p. 139-243.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. O financiamento da educação no Brasil. São Paulo, EPU, 1987. 156 p.

MELO, Marileide Maria de. A intervenção do estado nas organizações populares; PRODASEC Urbano na Bahia. Natal, UFRN/Mestrado em Ciências Sociais, 1989. mimeo

MELO, Marileide Maria de. PRODASEC: O Estado e as Organizações Populares; uma pedagogia do consenso: O PRODASEC urbano na Bahía (1980-1986). Natal, UFRN/Mestrado em Ciências Sociais, 1990. mimeo.

MERCADANTE, Aloisio. Armadilha neoliberal, Teoria e Debate, 10:6-9, maio, 1990.

MORAES, João Quartim de. O argumento da força. In: OLIVEIRA, Eliezer R. de et alii. As Forças Armadas no Brasil. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987.

MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974). São Paulo, Ática, 1977.

MOURA, Vera Lúcia F. Estado e política social no contexto da abertura. Natal, Mestrado em Ciências Sociais, 1989, mimeo.

MOURA, Alexandrina Sobreira de e MELO, Marcus André B.C. The politics of urban policy in Brasil; an analysis of the Ubred Bank Projects. Paper present for the conference "Brazil: its Development Experience and Options for the Future". Latinamerika Instituteti-Stockholm (LAIS), Sweden, dec. 5-7, 1989. 17 p.

NAPOLEONI, Cláudio. Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx, São Paulo, Ciências Humanas, 1981. 173 p.

NEUMANN, Franz. Estado democrático e Estado autoritário, Rio de Janeiro, Zahar, 1969. 329 p.

NEVES, Lúcia M Wanderley. O Estado e a privatização do ensino - mecanismo de sustentação da empresa privada de ensino. Educação & Sociedade. São Paulo (15):66-74. ago. 1983.

NICOLATO, M.A.A Caminho da Lei 5.540/68; A participação de diferentes atores na definição da Reforma Universitária. Belo Horizonte, UFMG, 1986. 2 Vols. 519 p. (Dissertação de mestrado).

O'DONNEL, Guillermo, Anotações para uma teoria do Estado, 1982 (mimeo).

O'DONNEL, Guillermo, Reflexões sobre os Estados burocrático-autoritários, São Paulo, Vértice, 1987. 75 p.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais

do sistema educacional. Trad. Vanilda Paiva. 1990. mimeo. Este artigo acaba de ser publicado pela Revista Educação & Sociedade. São Paulo (35):9-59, abr. 1990.

OFFE, Claus. The theory of the capitalist state and problem of policy formation. In LINDENBERG et alii. Stress and contradiction and modern capitalism. Toronto, Lexingyon, Mass, 1975, p.125-144.

OFFE, Claus & LENHARDT, Gero. Teoria do Estado e política social; tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. In: OFFE, Claus. Problemas estruturais do estado capitalista. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984. p. 10-53 p.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo de. As Forças Armadas: política e ideologia no Brasil (1964-1969). Petrópolis, Vozes, 1976. 133 p.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo de. Constituinte, Forças Armadas e autonomia militar. In_____. As Forças Armadas no Brasil. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, c 1987. p. 145-187.

OLIVEIRA, Francisco. Fernando OTTO Von Collor Bismarck. FOLHA de S. Paulo. 26 mar. 1990. A-3.

OLIVEIRA, Francisco. A metamorfe da arribaçã; fundo público e regulação autoritária na expansão econômica do Nordeste. Novos estudos CEBRAP (27): 92, jul. 1990.

OLIVEIRA, Marlúcia Paiva de. Saci e sistema: Racionalidade e educação. Natal, UFRN, 1983. (Tese de Mestrado em Educação). 216 p.

ORTIZ, Renato. notas sobre as ciências sociais no Brasil. Novos Ustudos CEBRAP. São Paulo, (27): 163-175, jul. 1990.

PAIVA, Glycon de. Apresentação. In: A educação que nos convém. Forum organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais-IPES/GB-PUC/RJ, out/nov. 1968. p.III.

PAIVA, Vanilda Pereira. Extensión universitaria en Brasil. Nueva Sociedad. San José, Costa Rica, (15), nov/dez. 1974.

PALMEIRA, Vladimir. Entrevista. In: REIS FILHO, Daniel Aarão & MORAES, Pedro. 68 a paixão de uma utopia. Rio de Janeiro, Es-

paço e Tempo, 1988. p. 99-116 p.

PASSARINHO, Jarbas. Painel: Validação da Lei 5.692/71- Exposição. In: Câmara dos Deputados - Comissão de Educação e Cultura. Educação: doze anos depois. Brasília, Câmara dos Deputados, 1985: 25-44.

PASSARINHO, Jarbas. Os Zoilos e eu. FOLHA de S.Paulo, 28 out. 1990, Opinião A-3.

PASUKANIS, E. A teoria geral do direito e o marxismo. Trad. Saveral Martins. Caimbra, Centelha, 1977. 283 p.

PEREIRA, Francisco das Chagas. A Lei 5692/71 doze anos depois - Debatedor. In: Câmara dos Deputados. Educação: doze anos depois. Brasília, Câmara dos Deputados, 1985.

PEREIRA, Luís Bresser. A crise da Nova República. Novos Estudos CEBRAP, (29), 1989.

PEREIRA, Raimundo et alii. Eleições no Brasil pós-64. São Paulo, Global, 1984. 126 p.

PIERUCCI, Antonio Flávio de Oliveira. Comunidades Eclesiais: Origens e desenvolvimento. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo (2): 48-9, abr. 1982

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Livro discute acerto de contas torturadores no Brasil e no Uruguai. FOLHA de S. Paulo, 18.08.1990:F-1

POMPEU, Sérgio. A Globo adota o modelo dos EUA para rede de televisão. In: Retrato do Brasil; da Monarquia ao Estado Militar, São Paulo, Política Editora de Livros, Jornais e Revistas Ltda. c1984. p.401

PORTELLA, Eduardo. Pronunciamento. In: Relatório do seminário sobre política e planejamento da educação e cultura. Brasília, MEC, 1979.

PORTELLI, H. Gramsci e a questão religiosa. São Paulo, Ed. Paulinas, 1984.

PORTO, Mário Moacyr. Memórias. Tribuna do Norte, Natal, 27.08.1989. Caderno de Domingo: p.2.

O POTI, Natal, 23 abr. 1978.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder, o socialismo. Trad. Rita Lima. Rio de Janeiro, Graal, 1980. 307 p.

POULANTZAS, Nicos. Poder político e classes sociais. São Paulo, Martins Fontes, 1977

PRADO, Antonio Carlos. Um corpo da ditadura. Isto É Senhor, São Paulo, (1096):20-23, 19 set. 1990.

PRANDI, José Reginaldo. Vestibular não dá camisa a ninguém; a Universidade deixou de ser uma garantia de sucesso social e econômico. Folhetim, São Paulo, 7 dez. 19890. p.3.

REIS FILHO, Daniel Aarão e SÁ, Jair Ferreira de, Imagens da Revolução. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1985. 368 p.

REIS FILHO, Daniel Aarão &. MORAES, Pedro de, 68 a paixão de uma utopia. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1988. 220 p.

RELATÓRIO MEIRA MATTOS. Paz e Terra. Rio de Janeiro (9):243-82. out. 1969.
RETRATO DO BRASIL. V.1. São Paulo, Editora Política, 1984.

ROMANO, Roberto. Brasil: Igreja contra Estado. São Paulo, Kayrós, 1979.

ROMANO, Roberto. Menos governo, menos miséria. FOLHA de S. Paulo. 31 out. 1989, A-3.

ROSDOLSKY, Roman. Génesis y estructura de El Capital de Marx: estudios sobre los Grundrisse. 2 ed. México, Siglo Veintiuno, 1979. 630 p.

ROSSI, Clóvis. Brasil tem mais pobres do que a média da A.L. FOLHA de S. Paulo, 2 nov. 1990, C-4.

ROSSI, Clóvis. Exércitos fazem pacto secreto para intervir no poder. FOLHA de S. Paulo, 25 set. 1988, A-6.

ROSSI, Clóvis. Homossexuais, Fundação Ford, todos são suspeitos. Folha de S. Paulo. 25. set. 1988. A-8.

ROSSI, Clóvis. Gramsci e o amerocomunismo. FOLHA de S. Paulo, 25 set. 1988, A-6.

ROSSI, Clóvis. No quarto mundo. FOLHA de S. Paulo, 01 nov. 1990. A-2.

ROSSI, Clóvis. O tamanho da ousadia. Folha de S. Paulo. 14. out. 1990. A-2.

ROSSI, Clóvis et alii. Candidatos desconhecem dimensão da miséria. FOLHA de S. Paulo, 01 out. 1989, C-3.

ROUQUIé, Alain. O Estado militar na América Latina. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo, Alfa-Omega, 1984. 476 p. (Biblioteca Alfa-Omega de Cultura Universal, série 1, v. 16.

SAES, Décio A.M. Classe média e política no Brasil: 1930-1964. In: FAUSTO, Boaris. História geral da civilização brasileira. São Paulo, DIFEL, 1981. V.3, Cap. 9, p.449-506.

SAES, Décio A.M. A formação do Estado burguês no Brasil (1889 - 1891). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. 364 p.

SALAMA, Pierre & MATHIAS, Gilberto. O Estado superdesenvolvido: ensaios sobre a intervenção estatal e sobre as formas de dominação no capitalismo contemporâneo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Brasiliense, 1983-206 p.

SALLES, Gizelda Gomes de. CEDUAC: compromisso social ou projeto político-pedagógico?. Natal, UFRN (Tese de Mestrado em Educação), 1986.

SALM, Claúdio. Escola e trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1980. 112.

SALM, Cláudio. Escola e formação profissional. In: FISCHMANN, Roseli. Universidade - escola e formação de professores. São Pau-

lo, Brasiliense, 1986.

SANFELICE, José Luís. Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. 240 p.

SANTOS, Teotônio. O processo de trabalho no modo de produção capitalista e a questão da profissionalização. Cadernos CEDES, Campinas, UNICAMP/ São Paulo, Cortez, (20): 56-63, 1988.

SANTOS, Wanderley Guilherme. Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro, Campus, 1987. 89 p.

SAVIANI, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre universidade. 2 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 6 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: Mendes, Durmeval Trigueiro. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985: 19-47.

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987. 158 p.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet & COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro, São Paulo, Paz e Terra/ EDUSP, 1984. 388 p.

SCHULTZ, Theodore W. O valor econômico da educação 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1973. 101 p.

SERRA, José. Existe uma saída. Veja 23 (30): 58-65, 1 ago. 1990.

SERRA, José. Pior do que nos pobres. FOLHA de S. Paulo, 08.08.1989: A.2.

SHEEN, Maria R.C.C. A política educacional como momento da hegemonia. Maringá, 1986. datilog.

SIGAUD, D. Geraldo de Proença. Catecismo anticomunista. São Paulo, editora Vera Cruz, 1962.

SILVA, Eumano. Forças Armadas atravessam crise financeira. FOLHA de S.Paulo, 12 nov. 1990, A-12.

SILVA, Hélio. O poder militar. Porto Alegre, L&PM, 1984.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. A escola pública como local de trabalho. Marília, 1990. Tese de Livre-docência, Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP.

SILVARES, Maria Cecília. Educação caminha para o total sucateamento. FOLHA de S.Paulo, Diretas-89, 10 out. de 1989, B-3.

SINGER, Paul. Repartição da renda: pobres e ricos sob o regime militar. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986. 95 p.

SKIDMORE, Thomas. Brasil: de Castello a Tancredo 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988. 608 p.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca et alii. Ensino Superior: descompromisso do Estado e privatização. Educação & Sociedade. São Paulo, (28): 67-92, dez. 1987.

SONNTAG, Heinz R. Hacia una teoría política del capitalismo periférico. In: SONNTAG, H. R. et alii El Estado en el capitalismo contemporáneo. México, Siglo XXI, 1977.

SOUZA, Paulo Renato. Quem paga a conta? São Paulo, Brasiliense, 1989. 183 p.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira; BONETI, Dilsea Adeodata; YASBEK, Maria carmelita; FALCÃO, Maria do Carmo B. Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise. São Paulo, Cortez, 1985. 112 p.

STEPAN, Alfred. Os militares: da abertura à Nova República. Trad. Adriana Lopez e Ana Luiza Amendola. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 115 p.

STOPPINO, Mário. Autoritarismo. In: BOBBIO, Norberto et alii. Dicionário de política. Trad. Carmen C. Varrialle et alii, sob a coordenação de João Ferreira 2 ed. Universidade de Brasília, c 1986. p. 94-104.

STOPPINO, Mário. Ditadura. In: BOBBIO, Norberto et alii. Dicionário de política. Trad. Carmen C. Varrialle et alii, sob a coordenação de João Ferreira. 2 ed. Universidade de Brasília, c1986. p.368-379

TAVARES, José Nilo. Educação e imperialismo no Brasil Educação & Sociedade. São Paulo (7): 52. set. 1980.

TAVARES DE JESUS, Antonio. Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci, São Paulo, Cortez/Unicamp, 1989.

TAVARES, Maria da Conceição et. alii. O grande salto para o caos: a economia política e a política econômica do regime autoritário. Rio de Janeiro, Zahar, 1985. 107 p.

TOGLIATI, Palmiro. Lições sobre o fascismo. São Paulo, Ciências Humanas, 1978. 137 p.

TORRES,João Carlos. Referências teóricas para a análise da questão da estatização. In: MARTINS, Carlos Estevam (org). Estado e capitalismo no Brasil. São Paulo, HUCITEC/CEBRAP, 1977. p. 241-260

TRAGTEMBERG, Maurício. Escolhendo os escolhidos. In: QUEM está fora não entra quem está dentro não sai. Folhetim, São Paulo, 7 dez. 1980. p.12

TREVISAN, Leonardo. O Pensamento militar brasileiro 2 ed. São Paulo, Global, 1987. 95 p.

UNICAMP. Vestibular nacional 1990. Manual do candidato. Campinas, 1989.

UNICAMP. Instituto de Economia. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Brasil 1985: Relatório sobre a situação social do país:, Campinas, Editora da UNICAMP, 1987. V.II 212 p.

VASCONCELOS, José Vieira de. Relator. Parecer n 45/72. In: WARDE, Mírian Jorge. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. São Paulo, Cortez & Moraes, 1977, p. 95-123. (coleção universitária).

VELLOSO, Jacques. Universidade e seu financiamento: ensino público e privado na Constituinte. In: FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade em Questão. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1989. 83-102.

VENTURA, Suenir. 1968: O ano que não terminou. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988.

VERAS, Marina Pardini Bicudo e BONDUKI, Nabil Georges. Política habitacional e a luta pelo direito à habitação. In: COVRE, Maria de Lourdes. A cidadania que não temos. São Paulo, Brasiliense, 1986. 188 p.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. Populações meridionais do Brasil. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1973. 298 p.

VIEIRA, Evaldo. Estado e miséria social no Brasil. São Paulo, Cortez, 1983. 239 p.

VIEIRA, Evaldo Amaro. Política social e educação. CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3, Niteroi, 1984. Anais. São Paulo, 1984. p. 45-48

VIEIRA, Evaldo. A república brasileira: 1964-1984. São Paulo, Editora Moderna, 1985. 72 p.

VIEIRA, Sofia Lerche. Universidade Federal nos anos 80: o jogo da política educacional. São Paulo, 1990. Tese de doutorado em Educação da PUC/SP.

VILELA, Teotônio. Projeto Emergência. Rio de Janeiro, Codecri, 1983. 50 p.

VILAR, Pierre. Marx e a história. In: HOBSBAWN, Eric. J. (org). História do marxismo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980: 91-126.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação Popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et alii (org) A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 62-78

WEFFORT, Francisco C. Por que Democracia?. São Paulo, Brasiliense, 1984. 133 p.

THE WORLD BANK; Brasil issues in secondary education, aug. 18, 1989.

YOSHIDA, Ernesto K. Japão investe em faculdades americanas. FOLHA de S. Paulo, C-6, 24 abr. 1990.

ERRATA

Página VII onde se lê 1964-1965, leia-se 1964-1985.

Página 41, 2º parágrafo, 5º linha, onde se lê (2), leia-se (3).

Página 44, 1º parágrafo, 7º linha, onde se lê potente, leia-se patente.

Página 64, 2º parágrafo, 10º linha, onde se lê Constituição de 1964, leia-se Constituição de 1946.

Página 86, 2º parágrafo, 13º linha, onde se lê Emenda Constitucional nº 2, leia-se Emenda Constitucional nº 1.

Página 94, 2º parágrafo, 2º linha, onde se lê entre 1966 e 1967, leia se entre 1966 e 1976.

Página 95, 1º parágrafo, 5º linha, onde se lê entre 1979 e 1973, leia-se entre 1970 e 1973.

Página 131, nota nº 3, 4º linha onde se lê lei de inscrição, leia-se lei de conscrição.

Página 134, nota nº 7, 6º linha, onde se lê novembro de 1988, leia-se novembro de 1986.

Página 156, 2º parágrafo, 4º linha, onde se lê parte da educação, leia se pasta da educação.

Página 188, 1º parágrafo, 9º linha, colocar a nota (3) ao lado da sigla GTRU.

Página 201, 1º parágrafo, 4º linha, onde se lê Lei nº 464/69, leia-se Decreto-Lei nº 464/69.

Página 205, 1º parágrafo, 4º linha, colocar a nota (5) ao lado da palavra "virtudes".

Página 219, 2º parágrafo, 3º linha onde se lê segundo, leia-se seguindo.

Página 229 e seguintes, onde se lê 1 Grau, leia-se 1º Grau, onde se lê 2 Grau, leia-se 2º Grau.

Página 259, 2º parágrafo, 12º linha, onde se lê cadeia, leia-se cadeira

Página 266, 2º parágrafo, 8º linha onde se lê Lei 4.024, leia-se Lei 4.024/61.

Página 266, 3º parágrafo, 1º linha, onde se lê observamos, leia-se observe-se.

Página 277, 1º parágrafo, 12º linha, onde se lê 1983,leia-se 1973.

Página 277, 2º parágrafo, 8º linha, onde se lê descendente, leia-se decrescente.

Página 280, nota nº 8, 15º linha, onde se lê escolha,leia-se escola.

Página 288, 2º parágrafo, 4º linha, onde se lê popular, leia-se particular.

Página 294, 1º parágrafo, 10º linha, onde se lê observamos, leia-se observa-se.

Página 300, 2º parágrafo, 3º linha, onde se lê passou, leia-se grassou

Página 418, nota nº 7, 6º e 7º linhas, onde se lê pensadores, leia-se' prosadores.