



você sabe com quem está falando? o contexto da lei n.o 5692/71¹

Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos²

introdução

Para que se possa entender os motivos que levaram à elaboração da lei n.o 5692/71, temos que compreender o contexto político-econômico que a antecede e que nos remete, necessariamente, ao golpe militar de 1964. Tal contexto refletia a necessidade de optar-se por dois caminhos diferentes:

- prosseguir com o modelo político nacional-desenvolvimentista e sua conseqüente distribuição dos bens econômicos a uma parcela maior da sociedade (conseqüência do populismo); ou
- romper com o modelo político alterando-o para o “*desenvolvimento com segurança*” para poder dar continuidade ao modelo econômico associado do capitalismo periférico e dependente do capital estrangeiro.

A influência da política norte-americana dentro do contexto da “*guerra fria*” iria levar à segunda opção, bem como a pressão das camadas médias e setores conservadores da sociedade, com os militares à frente, no plano interno. Não tratava-se apenas de alinhar a política econômica, mas também de impor um modelo cultural que pudesse servir de suporte para o alinhamento econômico, político e social.

Dessa forma, o golpe que teve como pretexto a anti-comunização do país, revelou-se como a saída necessária para se adequar o modelo político ao projeto econômico vigente, ou seja, inicia-se a política do desenvolvimento com a devida “*segurança*”, garantida a dependência patente aos Estados Unidos.

¹ Texto originalmente elaborado para o Programa de Pós-Graduação em Musicoterapia e em Educação Artística da Faculdade Marcelo Tupinambá, 1994.

² Livre-docente em *Cultura & Educação* – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); Professor de *Mitologia Comparada* e Professor visitante de *Mitohermenêutica* nas Universidad Complutense de Madrid e Universität Ramón Llull (Barcelona). Coordenador do *CICE – Centro de Estudos do Imaginário, Cultura & Educação* e do *Lab_Arte – Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura*, ambos da FE-USP. Contato: marculus@uol.com.br

Os limites do nacional-desenvolvimentismo chegavam a sua tolerância máxima, pois qualquer medida que tivesse em seu bojo o objetivo de acelerar o desenvolvimento da economia nacional, incorporando as massas ao processo, chocava-se com a economia norte-americana. Assim sendo, se determinados setores de pensamento de Esquerda assemelhavam-se a discursos nacionalistas, estes eram vistos como ameaça às relações comerciais com os Estados Unidos. Por outro lado, os setores tradicionalmente de Direita, alertavam quanto ao perigo da aproximação do Brasil com países socialistas e de uma possível comunização do país. Aqui houve o apoio de setores tradicionais da Igreja e de uma boa parcela das camadas médias. Basta lembrarmos das *Marchas da Família com Deus pela Propriedade*. Neste tipo de manifestação é que podemos perceber o poder mobilizador de determinadas imagens quando elas confluem numa mesma direção. A insegurança do “*monstro vermelho*” cataliza as forças mobilizadoras que se alinham aos pilares da seguridade: a cruz da igreja de Deus, a família unida e ordeira obediente ao grande Pai do Estado e a terra prometida com sua devida escritura de propriedade. De pronto, o anjo militarizado sai para o combate. E do combate estabelecido, a sola da sua bota não distingue mais. Simplesmente, pisa.

A hegemonia norte-americana deveria impor-se por todos os meios e na América Latina havia uma política muito ampla sob o nome de “*Aliança para o Progresso*”, que abrangia desde o combate à guerrilha e ao narcotráfico até políticas complexas em Educação. Neste contexto, traziam contidas em si as inovações metodológicas do *Tecnicismo*: para nós, a última palavra em tecnologia educacional. Nos Estados Unidos, já uma corrente em plena decadência e que acarretaria a perda da corrida tecnológica para países como o Japão.

Mas, subjacente à *Aliança para o Progresso*, era preciso desarticular o núcleo do pensamento intelectual (e de Esquerda) no meio estudantil, ou seja, desarticular a Universidade. Tal proeza foi conseguida através da Lei n.º 5540/68 que quebrou a unidade das classes instituindo o ensino “*por créditos*”; extinguindo os Centros Acadêmicos; instituindo *Diretórios* subordinados às reitorias; e reprimindo as lideranças estudantis que se formavam nas faculdades e universidades brasileiras.

Isso foi possível com o auxílio técnico e financeiro obtido com acordos firmados anteriormente entre o Ministério da Educação (MEC) e o órgão governamental norte-americano *United States Agency for International Development* (USAID), visando, a princípio, desarticular os movimentos de resistência estudantil ao golpe militar. Também visando preparar o sistema educacional para as necessidades do novo quadro econômico e cultural, vinculando diretamente a educação ao desenvolvimento econômico, além de aliviar a pressão às portas da Universidade por vagas.

Ao analisarmos este período, uma questão que se nos apresenta de imediato é saber se a política educacional adotada obteve pleno sucesso, já que se trata de uma política dentro de uma sociedade excludente. Dessa forma, pretendemos partir do contexto geral do Brasil na década de 1960 com o golpe militar, situar os acordos MEC-USAID e compará-los com a legislação posterior, porém também verificarmos de que forma esta orientação se mescla com a realidade brasileira, seu padrão cultural autoritário e como os grupos populares reagem a estas políticas, se bem que ainda ao nível do senso comum (no qual podemos encontrar o *bom senso*), e portanto, sem maiores reflexões estruturais ou conjunturais. Mas, diante da problemática cotidiana mais concreta: de que forma sobreviver neste momento?

1. “o que é bom para os estados unidos é bom para o brasil...”³

³ Frase de Juracy Magalhães.

No governo de João Goulart, o populismo brasileiro irá encontrar o seu limite, expondo toda a contradição que tal política possui em seu interior. Para legitimar-se no governo, *Jango* acaba por ceder em vários aspectos às reivindicações das camadas sociais na base da sociedade, o que por sua vez, inviabilizaria o próprio modelo excludente de sociedade que ele representa.

As chamadas “*Reformas de Base*” que pretendiam reformular políticas sociais nas áreas em que as pressões populares eram maiores, como por exemplo: reforma agrária, tabelamento de preços e dos aluguéis, revisão da legislação trabalhista e da organização dos sindicatos, reforma universitária, etc... eram plataformas que o discurso populista incorporava visando a legitimidade e aproximação do líder com as massas. No entanto, os quadros dirigentes no setor econômico (burguesia nacional e internacionalista) viam nessa aproximação um certo risco de comprometimento da estrutura da sociedade e de alinhamento político com países “*não recomendados*” pelos Estados Unidos. Além do choque que isso evidentemente representava com o pensamento autoritário e latifundiário, não apenas das oligarquias rurais, mas também das oligarquias urbano-industriais.

Jango não conseguiu manter-se neste dilema por muito tempo, muito e embora tivesse afirmado no ano anterior, quando houve a primeira tentativa de golpe: “*Podem ficar sossegados, pois não renuncio nem dou tiro no peito*”⁴. O clima tenso se iniciara já em 1963 na “*Setembrada*”, um levante de 600 sargentos em Brasília que durou apenas sete horas, protestando contra a decisão do Supremo Tribunal Federal em negar condições de elegibilidade. Assim como na Primeira República, os militares, como expressão das camadas médias, desejam ocupar o poder pela via eleitoral no jogo democrático. Quando isto não é possível, eles acabam com o jogo.

Inúmeras greves eclodem no período, o que leva vários setores a afirmarem que “*a greve está no Poder*” e que haveria riscos de implantação de uma “*República Sindical*”. A visita do presidente iugoslavo, *Marechal Tito*, desviou o foco da crise, momentaneamente, impossibilitando (mesmo sem o saber) que o golpe fosse desfechado naquele momento. Mesmo os militares que dialogavam com as Esquerdas, como o General Peri Bevilacqua, foram gradativamente levados a tomarem uma postura mais radical, a exemplo do General Amauri Krueel.

A 1 de abril de 1964, o General Amauri Krueel inicia o golpe. O General Humberto de Alencar Castello Branco acusava o presidente João Goulart de “*ostensivo conluio com os comunistas*” e que “*devido a pressões de toda ordem, o princípio federativo tornou-se letra morta*”. Civis, como o respeitável Magalhães Pinto afirmavam que o presidente “*escolheu o caminho da subversão para realizar suas reformas.*” Várias manifestações de apoio ao golpe ocorreram, agradecendo a classe média pelo afastamento do “*perigo comunista*”, e os demais pelo restabelecimento da “*ordem*” desejada para que a economia “*fluisse*” melhor. Manifestações de resistência também surgiram, porém já na ilegalidade.

A tendência mundial naquele momento era de radicalização frente a Guerra Fria. De que lado do muro se está? A própria “*Aliança para o Progresso*” foi uma estratégia para cooptar os países da América Latina, evitando uma aproximação com Cuba ou com os países socialistas do Leste Europeu, ou ainda, com a própria União Soviética.

O desenvolvimento econômico passa a ser mais importante que o seu eventual caráter nacional, tendo-se em conta que o período anterior de Juscelino Kubitschek favoreceu a instalação de várias subsidiárias norte-americanas com as vantagens da medida SUMOC 113 (aprovadas pelo Ministério

⁴ *Desfile – Jornal da Semana*, n.o 7, 19 de outubro de 1963.

composto na sua maioria por udenistas). Com as subsidiárias no Brasil, são mobilizados os interesses de várias camadas sociais e o projeto nacionalista fica em segundo plano, frente à subordinação ao capital estrangeiro.

Aqui se traduz o binômio “*desenvolvimento com segurança*” que substitui o nacional-desenvolvimentismo, que por sua vez, ainda manterá uma sobrevida até 1968 (Saviani, 1991), quando ocorre o **golpe dentro do golpe** e a sociedade política (sob hegemonia dos militares) se sobrepõe à sociedade civil, o tecnocrático se sobrepõe ao político tradicional e a propaganda ideológica do Estado invade todos os segmentos da sociedade enquanto exerce sua patrulha repressiva pela ótica da Segurança Nacional. A extrema direita assume o processo temendo que militares constitucionalistas antecipassem a transição aos civis. O traço autoritário de nossa herança cultural explode em grotescas manifestações de força. Sua apresentação mais conhecida: “*Você sabe com quem está falando?*”.

Todo o corpo ideológico destas modificações foram elaboradas, no seio da sociedade política por organismos como o *Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais* (IPES), *Instituto Brasileiro de Ação Democrática* (IBAD) e, principalmente, a *Escola Superior de Guerra* (ESG); em contraposição a organismos da sociedade civil de tendências esquerdistas como o *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* (ISEB) – embora este ainda estivesse abrigado dentro do próprio governo – cujo expoente era *Álvaro Vieira Pinto*, e outros ligados à educação popular como os *Movimento de Educação de Base* (MEB), *Centros Populares de Cultura* (CPCs), *Movimento de Cultura Popular* (MCP) e os católicos *Juventude Universitária Católica* (JUC) e *Ação Católica* (AC) e outros.

O espectro da permanência dos militares no poder além do tempo “*necessário*” faz com que setores que, antes haviam apoiado a “*revolução*”, passassem a contestá-lo, cerrando fileiras ao lado de inimigos anteriores. Assim, liberais históricos se aliam a socialistas dos mais variados matizes (com as devidas reservas) sob o vago nome de “*Frente Ampla*”, cuja atuação concomitante com as manifestações estudantis e algumas inserções na impensa contra o regime, levam ao endurecimento do aparato tecno-burocrata-militar. O pronunciamento do deputado Márcio Moreira Alves convidando para que se boicotassem as festividades de sete de setembro, além de ter editado o livro “*O Beabá dos MEC-USAID*”, serviu de estopim.

O ano de 1968 reserva a edição de dois instrumentos legais para o exercício despótico do poder: o Ato Institucional n.º 5 e o decreto n.º 477. Vejamos algumas pérolas do obscurantismo nestes exemplos:

“*Art. 4.º – No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de qualquer cidadão pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.*”

“*Art. 10 – Fica suspensa a garantia de habeas-corpus nos casos de crimes políticos contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.*” (grifos meus).

Nos dois casos citados, MEC-USAID e o decreto n.º 477, suas implicações com a política educacional são evidentes, portanto, verificaremos como os dois casos se articulam ao rompimento político com o nacional-desenvolvimentismo caracterizado por 1964 e a continuidade econômica baseada no modelo capitalista tardio e periférico.

2. educação e desenvolvimento econômico: o binômio da década

“Se o Sr. Roberto Campos atribui a técnicos americanos a elaboração do orçamento nacional, que é o que determina a ação do Executivo, por que não seria plausível que ‘amigo dos americanos’ planejasse a educação brasileira?”
(Márcio Moreira Alves, 1968)

O primeiro dos acordos firmados entre o MEC e o USAID se dá no ano de 1964 (Romanelli, 1988) e num dos acordos firmados em 1966 é explicitada como assistência a ser prestada pelos americanos:

- “1) Consultoria a ser proporcionada a instituições determinadas de âmbito mais amplo e que estejam preparadas para iniciar programas específicos de reforma administrativa;*
- 2) Uma série de seminários, a fim de estimular outras instituições interessadas a considerar a execução de programas semelhantes;*
- 3) Cursos de curta duração, nos Estados Unidos, para treinamento e especialização de pessoal brasileiro necessário à avaliação, adaptação e instituição de novos processos e técnicas administrativas essenciais.”* (Alves, 1968).

Tal “assistência” baseada principalmente na Teoria Geral de Administração (por sua vez baseada em Taylor e Fayol), cuja concepção sistêmica e funcionalista não questiona as dimensões políticas e sociais, mas apenas legitimam o *status quo*, banhou toda uma geração de educadores e especialistas de educação que absorveram acriticamente (salvo honrosas exceções) a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico, como por exemplo:

“Os estudos a respeito da formação do capital humano interno e externo, sua conservação e utilização conduziram a uma reformulação da política econômica, no sentido de considerar o setor educacional como formador de mão-de-obra e do homem, e não somente como instrumento destinado a atender a determinadas necessidades políticas e sociais de uma nação.” (Pinho, 1970).

Assim sendo, a ênfase no *Capital Humano* implica na observância de técnicas específicas para a sua geração. O *tecnicismo*, como modelo pedagógico, acha o seu terreno mais fértil. Senão, vejamos os principais pontos⁵ dos 12 acordos firmados entre o MEC e o USAID:

- Reestruturação dos níveis primário (1.o grau), secundário (2.o grau) e superior;
- Desarticulação do ramo acadêmico e ênfase na *profissionalização*;
- Reestruturação administrativa com tendência tecno-burocrática;
- Quebra da autonomia universitária;
- Apologia do *planejamento educacional* e da *tecnologia educacional*;

⁵ Com algumas pequenas nuances, veja-se Romanelli, 1988.

- Treinamento de pessoal docente, administrativo e técnico;
- Controle do conteúdo geral do ensino, através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos no modelo da *instrução programada*;
- Concessão de empréstimos pelo USAID para implementar as reformas;
- Pagamento de todas as despesas com o pessoal americano e brasileiro (nos seus mais pequenos detalhes) pelo governo brasileiro através do MEC, com vários aditamentos de verba orçamentária e renovação dos acordos.

A abrangência dos acordos denota a magnitude da reformulação pretendida e justificada pelas comissões com “(...) a maior parte dessas dificuldades sobreveio em razão do fato de os Conselhos Estaduais de Educação, as secretarias e outras autoridades estaduais de educação carecerem de experiência quanto à formulação de planos concretos de ensino que consultassem os Estados e a disponibilidade de seus recursos, tanto humanos quanto materiais.” (Alves, 1968).

Em 1967, frente a crise que se agravava no meio universitário, foi instituído um Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU) que, com o relatório da Comissão Meira Matos e o relatório de John Hilliard e Rudolph Atcon (membros do USAID), chegou ao modelo da reforma adotada em 1968:

- Lei n.º 5379, de 15/12/67 - institui a alfabetização funcional para jovens e adultos pelo *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL), cujo funcionamento somente viria em 1970, e que tenta utilizar o “*método Paulo Freire*” devidamente “*desideologizado*” (Freitag, 1986).
- Decreto n.º 63341, de 01/10/68 - adota critérios para a expansão do ensino superior.
- Lei n.º 5537, de 21/11/68 – cria o *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE)
- Lei n.º 5540, de 28/11/68 – institui princípios para a organização e funcionamento do ensino superior, bem como a sua “*articulação*” com o ensino médio, além de instituir os “*diretórios acadêmicos*”, agora subordinados às reitorias.
- Decreto-Lei n.º 405, de 21/12/68 – normas para a matrícula no ensino superior.
- Decreto-Lei n.º 477, de 26/02/69 – proíbe toda manifestação política ou de protesto (subversão) aos corpos docente, discente e administrativo (regulamentando o disposto no AI-5).
- Decreto n.º 68908, de 13/07/71 – normatiza o vestibular classificatório.
- Lei n.º 5692, de 11/08/71 – institui diretrizes e bases para o ensino profissionalizante de 1.º e 2.º Graus.

De uma maneira mais ampla, ao analisarmos todo o arsenal legal e jurídico, vemos que é a forma própria do Estado tecno-burocrático-militar atuar ostensivamente, pois, veladamente, a repressão é desmedida frente à opção de parcela da Esquerda pela via armada. Tal reestruturação trouxe várias contradições que podemos agrupar em três pares anti-téticos:

- contenção *versus* liberação – a imagem da *peneira*
- autoritarismo *versus* democratização – a imagem da *liberdade vigiada*
- racionalização *versus* irracionalidade – a imagem da *fórmula*

3. contenção x liberação

“(...) é certo que razões de ordem intelectual impedirão que muitos alcancem o topo, ainda que franqueada a todos a escada.”
(Plano Setorial de Educação e Cultura, 1971/1974)⁶.

Os mecanismos adotados nos vários níveis de educação irão refletir, ao mesmo tempo, numa tentativa de contenção e de liberação (Cunha, 1977), isto é, pretende-se refrear os protestos por mais vagas nas universidades aumentando o número de vagas e instituindo um vestibular classificatório onde todos teriam a mesma “oportunidade” de acesso ao superior, assim como franqueando a atuação de instituições particulares nos vários níveis de ensino para absorver um número maior de candidatos, bem como ainda formar um contingente maior de profissionais necessários ao desenvolvimetro do país.

Por outro lado, tal liberação aparente (que muito agradou as instituições de ensino particulares) foi aplicada com mecanismos internos de contenção, como por exemplo o jubramento e o decreto 477: *“(...) realiza-se a clássica palavra de ordem de todos os regimes autoritários: o estudante deve limitar-se a estudar. Se fizer política e não conseguir satisfazer os requisitos de uma média mínima, pode ser jubilado; se consegue conciliar os estudos e a atividade política, pode ser desligado da universidade pelo 477.”* (Freitag, 1986).

O proprio vestibular classificatório cujo teor é intensificado com um nível maior de dificuldade, visava manter o nível de “qualidade ideal” para a universidade e, com tal medida, eliminavam-se os grupos populares que não desfrutavam de um ensino propedêutico. A estas são abertas vagas em várias faculdades particulares nas quais enfrentam vestibulares “facilitados”, desejosas de um título acadêmico e da sonhada ascensão social. Proliferam igualmente os cursinhos preparatórios para os vestibulares. Todos aumentam vertiginosamente as suas receitas justamente com o pagamento daqueles que não dispunham de grandes proventos.

Tal mecanismo se verifica também no nível de ensino supletivo, isto é, aqueles que pretendem seguir o ensino superior, completam sua escolaridade em escolas particulares supletivas, pagando pelo curso, geralmente noturno e de duvidosa qualidade.

O MOBREAL também cumpre a função de liberação no nível elementar, alfabetizando o grande contingente de analfabetos, porém sua função de contenção está na alfabetização “funcional”, dotando apenas de conhecimentos rudimentares de leitura, escrita e aritmética que semi-qualifiquem a mão-de-obra para a sua utilização nos estamentos mais inferiores de uma sociedade industrial, bem como, inculcar-lhes a ideologia do desenvolvimento com segurança através das imagens tranqüilas e ordeiras de um povo que vive o “milagre econômico”. Aqui também foram utilizados o *Projeto Minerva* (via rádio) e as televisões educativas (TVEs), atendendo aos requisitos de uma *tecnologia educacional*.

⁶ Apud Cunha, 1977.

4. autoritarismo x democratização

“O universitário, enquanto universitário, deve estudar, porque a finalidade da Universidade e da Faculdade é estudar, e não fazer política; todo o resto, pode e deve existir, mas vem depois.”
(Tobias, 1972)

O ajustamento da ideologia política ao modelo econômico não poderia ser realizado sem o caráter autoritário e violento com que se fez, e para isso, somente os militares teriam condições de impor tal ajustamento, seguindo a receita daquele contexto na América Latina: o golpe militar e o estado tecnoburocrático-militar.

Todas as instituições que pudessem representar algum perigo à “*ordem e a segurança*” foram duramente reprimidas logo ao amanhecer do dia primeiro de abril, e durante todo o período militar, até a transição democrática com a *Nova República* (o retorno das oligarquias ao poder) – período que se inicia com “*a distensão lenta e gradual*”⁷ de 1979 a 1985. Assim, a UNE foi posta na ilegalidade juntamente com vários outros organismos pela *Lei Suplício de Lacerda* (Lei 4464), se bem que autores como Tobias ainda assim se referissem a tal ato autoritário:

“(…) *E que não me venha, como costumam alguns falar: Ah! Foi o Exército! Foi o Governo! O que, com justiça e por amor à pátria e à educação brasileira, o povo e exército fizeram foi, pura e simplesmente, varrer o restolho, o lixo daquele sagrado patrimônio [UNE], que as gerações anteriores construíram.*” (Tobias, 1972).

As medidas de liberação eram interpretadas e divulgadas como pertencentes a um projeto de “*democratização*” em que se conclamavam a todos para que, através do “*investimento individual*” em educação, contribuíssem com o desenvolvimento do país. O Estado iria dotar as condições de um acesso democratizado.

A expansão das vagas nos três níveis, mesmo que em condições precárias como o que ocorre no ensino elementar com salas de aulas dispersas pela comunidade, em *containners* ou galpões de zinco e controladas pela escola-sede, junto à euforia momentânea do “*milagre econômico*”, davam a ilusão de que realmente estava em processo um projeto de democratização do ensino. O professorado e os educadores que viam com sérias reservas a reforma universitária, acabaram por se engajar na multiplicação daquelas “*modernidades*” nos níveis elementar e médio: era preciso profissionalizar os alunos para atender a demanda do desenvolvimento econômico (Guiraldelli Jr., 1992). Planejamento e tecnologia educacionais eram as palavras-chaves para as soluções.

Além dos livros didáticos que banharam o Brasil através dos acordos MEC-USAID, vários livros técnicos ligados à corrente tecnicista serviram de base teórica para cursos multiplicadores ao professorado, cuja origem era norte-americana e inspirados no modelo da *instrução programada* de Skinner. Entre estes, por exemplo: Robert Fleming, Willan Ragan, Dalila Sperb, Hilda Taba (argentina ligada ao USAID), Lady Lina Traldi e Ralph Tyler (Cardoso *et alli*, 1983). A profissionalização se torna compulsória e a ela é creditada a solução dos problemas educacionais brasileiros.

No entanto, inversamente a esta pretensa democratização, o modelo autoritário do regime se impõe pela própria organização da estrutura do ensino, onde uma suposta descentralização esconde a

⁷ Frase do, então, presidente da república, General Ernesto Geisel.

estruturação dos órgãos subordinados à semelhança dos órgãos centrais num reduplicação burocrática que, sob um emaranhado de leis, resoluções, portarias, decretos, pareceres, etc., imobilizam todo o sistema.

Com tal orientação, com o professorado preso a montanhas de papéis a serem preenchidos e a superposição de vários profissionais, se inviabiliza qualquer projeto pedagógico. A expansão da obrigatoriedade do ensino elementar de quatro para oito anos serviu para protelar o acesso ao secundário e a profissionalização do próprio secundário para protelar ou tentar impedir o acesso dos grupos populares e classes médias ao nível superior, com sua terminalidade e profissionalização. O fardão autoritário se reveste de plumas democráticas.

No entanto, a democratização “relativa” se dá com a atuação das escolas particulares nas brechas da legislação no tocante ao nível superior, pois ainda que paga, os grupos populares ali tem condições de obter seu título acadêmico. O que o Estado não tem (conjunturalmente) condições e (estruturalmente) não é seu objetivo realizar, é realizado pelas escolas particulares. Porém, aqui também há medidas de contenção no próprio esvaziamento de conteúdos, rebaixamento do nível de qualidade frente à nova clientela e no oferecimento de vagas em profissões consideradas não-essenciais para o projeto de desenvolvimento econômico (a área de humanidades), pois as profissões “estratégicas” devem ficar sob o controle das universidades públicas.

Dessa forma, há a constituição de um exército de reserva de mão-de-obra *sui generis* destinado a manter o baixo nível salarial e a garantir o lucro empresarial necessário ao processo de concentração de renda em curso, pois estes profissionais formados pelas escolas particulares serão empregados (quando forem empregados) em setores tradicionais da economia (bens e serviços) e, paradoxalmente, no magistério.

Tal fenômeno ocorre, inversamente, no nível médio reforçando seu autoritarismo latente. As classes privilegiadas cursam escolas particulares que burlam a profissionalização compulsória imposta com um ensino propedêutico cuja preocupação é assegurar uma vaga nas universidades públicas (gratuitas e de suposta qualidade superior), ao passo que, às classes populares é destinada a escola pública de 1.o e 2.o graus, desarticulada, esvaziada em termos de conteúdo curricular, e que permanece à deriva no mar dos hibridismos sazonais: uma estrutura escolar tradicional, um professorado com mentalidade escolanovista e um currículo tecnicista.

5. racionalização x irracionalidade

“Avaliação de treze tipos de capacetes de futebol à base de certas medidas de impacto”
(tese de doutoramento em Educação apresentada na Universidade de Michigan, 1974)⁸

As várias medidas adotadas nas reformas universitária e do ensino elementar e médio foram justificadas com uma “*racionalização*” dos recursos materiais e humanos, seguindo as determinações do USAID baseadas na abordagem sistêmica. Inicia-se a administração escolar nos moldes da administração empresarial, desconsiderando as diferenças intrínsecas entre o produto empresarial mensurável (mercadoria) e o produto escolar (saber/fazer), simbólico por excelência.

Assim, nesta lógica da racionalização, no âmbito universitário as medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, a instituição dos créditos, o curso básico, as licenciaturas curtas, foram medidas adotadas visando um mínimo de custo (Ribeiro, 1987) e maior atendimento da demanda universitária.

Para contrapor a abertura das vagas e para formar os quadros docentes específicos para o ensino superior foi instituído o ensino de pós-graduação em dois níveis: *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização). Aqui então se dará a continuidade da aristocratização diferenciando o atendimento segundo a origem do grupo social, já que se impõe a dedicação exclusiva e integral necessária para a sua formação. Tais títulos trazem “*a marca da raridade que é o que lhes confere um alto valor, tanto econômico (elegibilidade para ocupações mais remuneradas) quanto simbólica (atribuição de maior ‘quantidade’ de prestígio)*” (Cunha, 1977). Uma pequena concessão aos docentes que conseguiram permanecer no país foi a instituição do “*notório saber*”: a concessão dos títulos de pós-graduação àqueles que, por sua idade e prestígio, não precisariam frequentar os novos cursos.

No nível médio, com base na racionalização do sistema, foram publicados pareceres que tentavam conformá-lo, como os pareceres 45/72 e 76/75. O primeiro relatado pelo Padre José de Vasconcelos irá estabelecer o mínimo curricular para um total de 130 habilitações profissionais (52 habilitações plenas e 78 parciais) nas quais há um excesso em áreas como Desenho, pouca concentração na área experimental (laboratório) e cargas horárias excessivas como a de Cronometrista (300 horas). Já o Parecer 76/75 cuja relatora foi Maria Terezinha Tourinho Saraiva, admite a possibilidade de uma “*habilitação básica*” (Pilleti, 1988).

Segundo Miriam J. Warde, havia uma dupla contradição entre estes pareceres, pois continuava-se a proclamar a vigência do objetivo de profissionalizar o ensino de 2.o grau, enquanto se diluía esta profissionalização na Educação Geral; de outro lado, proclama-se a unidade entre o pensar e o fazer, muito embora, na realidade, isto seja separado na escola e na empresa, respectivamente.

Tal quadro acarretou no ensino público mais um hibridismo: o ensino *profissionalizante-acadêmico*, ou seja, nem uma coisa nem outra, perdendo-se de vista que o ideal, segundo outras correntes, seria propiciar aos alunos “*o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.*” (Saviani, 1988).

⁸ Apud Saviani, 1991b.

Não se trata de profissionalizar o estudante secundarista, mas sim de dotá-lo de uma cultura geral consistente que lhe possibilite entender, manusear e transformar as mais diferentes tecnologias, dentro de uma visão crítica que se engaje num *“projeto civilizatório brasileiro, na gestação de uma nova consciência social”* (Severino, 1986). Este estudante poderá dinamizar a universidade e utilizá-la no exercício pleno da cidadania, então voltada para a sociedade em que se insere. Para tanto, seria imprescindível mapear o alcance político da educação para que pudéssemos ter conhecimento de nosso poder real.

A preocupação com a racionalização do sistema, expressa na sua legislação, desemboca numa realidade **irracional**:

“(...) a profissionalização do ensino médio oficial não alcançou os seus objetivos. Ele nem reproduz a força de trabalho em nível de qualificação média, nem descongestiona, pelo menos por ora, a pressão exercida sobre as universidades federais, nem assegura a reprodução da sociedade de classes. Todas estas funções passarão a ser preenchidas pela rede do ensino particular superior. É ela quem absorve os excedentes expelidos pela rede oficial e que forma excedentes profissionais que, por não competir com seus colegas das universidades oficiais, passam a ser profissionais de segunda categoria, bons, no máximo, para serem aproveitados em profissões de nível médio. O ensino particular, estabelecendo uma dualidade no sistema educacional brasileiro, assegura a função de reprodução das classes (...)” (Freitag, 1986)

Tal como afirma Romanelli: *“A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos.”* (1988).

A irracionalidade do quadro educacional, assim como o próprio regime militar, se expõem durante toda a década de 70 e início dos anos 80 com a queda ainda mais acentuada da qualidade de vida, endividamento crescente do país com o financiamento dos *petrodólares* no *“milagre econômico”*, recessão, arrocho salarial, sucateamento do parque industrial brasileiro, estagnação da pesquisa científica e tecnológica com fuga de lideranças científicas para o exterior, entre outras conseqüências.

Seus últimos suspiros irracionais se deram, no regime militar, sob o governo do General Figueiredo, responsável pela concretização da transição democrática iniciada pelo General Geisel, de maneira *“lenta e gradual”*, com a Lei n.º 7044/82 que substituiu a *“qualificação para o trabalho”* pela *“preparação para o trabalho”*. É o sepultamento da profissionalização compulsória, porém também do ensino médio, pois este continua totalmente descaracterizado e sem perspectivas. Antes havia um objetivo impraticável. Agora, sem objetivos claros, continua impraticável. Paradoxo contínuo, este ensino médio (quase medíocre) continua alimentando o nível superior.

6. Conclusões

“Temos que formar uma elite intelectual no país, com sistemas globalizantes de formação geral. Se fossemos pensar apenas em mercado de trabalho, bastaria um quinto do total de universitários hoje existentes.”
(Conselho Federal de Educação, 1992)

Após verificarmos todos estes aspectos na legislação e nas vicissitudes educacionais brasileiras, precisamos destacar que tais problemas, ainda que aparentemente possam ser entendidos como problemas conjunturais, devidos a uma crise que afeta o país em um determinado período (ainda que este período se inicie com seu descobrimento e ainda não tenha previsto seu término...), não são apenas problemas conjunturais.

São na realidade características da própria estrutura da sociedade brasileira. São elementos indispensáveis de uma sociedade excludente, autoritária, discriminatória, economicamente dependente e periférica, e culturalmente inclassificável.

No entanto, não podemos sucumbir a determinismos pessimistas e imobilizadores que acreditem ser tal estrutura onipotente e avassaladora. Percebemos na análise anterior que muitas medidas foram reutilizadas pelo grupo que, justamente, deveria ser excluída do processo educacional. Como se dá tal processo?

Precisamos verificar que entre a publicação de um mecanismo legal, depois da correlação de forças entre os partidos políticos e as barganhas de praxe, e sua aplicação prática no seio da realidade escolar, há um intervalo abismal onde as intenções iniciais do Estado são reaproveitadas pelos grupos populares, buscando ali meios de atender a seus próprios interesses, mesmo que nesta busca e identificação de interesses, ainda não haja uma reflexão filosófica, ou uma *“consciência de classe”*, ou *“consciência-de-si”* ou *“para-si”*. Ainda que escape aos intelectuais a compreensão acadêmica da forma compreensiva dos grupos populares.

Desta forma, as conseqüências, por mais que sejam estudadas e avaliadas, nunca possuirão o grau de previsibilidade suficiente para evitar que os grupos populares, e mesmo a classe média (mais identificada com a lógica burocrática do Estado) se sirvam de mecanismos contraditórios para fazerem valer os interesses de seu grupo cultural. Então, podemos entender qual o papel que a escola particular desempenha na atualidade e por que o ensino elementar e secundário oficiais encontram-se no grau de degradação a que chegaram.

Devemos evitar pseudo-soluções, como as apontadas por Libâneo (1985): redução do trabalho escolar à ação político-partidária, o democratismo, criticiques anti-técnicas e anti-meios educativos, cinismo pedagógico, auto-negação do papel do educador, reformismo do curso de pedagogia, legalismos, etc., que na realidade nos afastam de questões mais profundas como a formulação de uma pedagogia de cunho social e crítica que favoreça a articulação do projeto existencial do docente com um projeto civilizatório mais amplo, fortalecimento de uma competência técnica e de um compromisso político do educador que possam desenvolver, ao mesmo tempo, competência política no compromisso técnico de contínuo aperfeiçoamento, e novas práticas de organização e de administração escolar que possam articular a escola e a comunidade com o mundo do conhecimento e do fazer.

Tais proposições, ainda que possam ter uma conotação mais individual, possuem em seu cerne, implicações sociais de grande abrangência, pois se chocam com práticas rotineiras estabelecidas e com a

cultura provinciana de uma sociedade como a nossa. E a partir do conflito desestabilizador, as contradições afloram no sentido de se atingir um novo ponto frágil de equilíbrio na correlação de forças entre os diferentes corpos ideológicos, grupos culturais e correntes catalizadoras sociais, que disputam o espaço privilegiado da escola ou da universidade. O diálogo, como proposta dialógica (de coexistência de duas lógicas diferentes organizadas em discurso argumentativo ou narrativo) se faz necessário, mesmo que para tentar neutralizar o elemento *“perturbador”*.

O convívio com as diferenças é inerente à qualquer concepção de *“democracia”*, ainda que a uma democracia formal e , precariamente, apenas representativa. Independente de qualquer *pacote legislativo*, a escola e a universidade possuem uma *“autonomia relativa”* consagrada em suas salas de aula, nas quais ocorre o núcleo do processo educativo: a difusão das culturas.

Nesta difusão de culturas é que se abrem as possibilidades de transitarem contra-ideologias e outras imagens, de se concretizar a apropriação do saber elaborado, patrimônio da humanidade, com base num projeto civilizatório mais amplo que garanta o acesso dos grupos populares ao poder do conhecimento e da informação. A partir daí, elas terão condições de traçar seus próprios caminhos, seja lá qual for a direção, sem a tutela de Estados, partidos, intelectuais ou quaisquer outros tipos de tutores de plantão. Os perigos de uma sociedade reprodutora, excludente e autoritária elas já conheceram.

Trata-se da formação de intelectuais orgânicos, como bem postula Gramsci (1985), oriundos do próprio grupo cultural que hoje se tenta excluir do poder econômico, político e simbólico, e que persiste utilizando-se dos meios disponíveis para reafirmar sua condição ou, simplesmente, sobreviver. Não apenas condição de classe social, mas também condição humana e que, como tal, aspira à liberdade.

***“A cultura é a tomada de consciência, de cada indivíduo,
dessa verdade que fará dele um homem.
O pedagogo assegura o melhor que pode
ensinamentos diversos; reparte conhecimentos.
O mestre quer ser antes de tudo um iniciador da cultura.
A verdade é para cada um o sentido de sua situação.
A partir da própria situação em relação à verdade,
o mestre tenta despertar em seus alunos
a consciência de suas verdades particulares.”***
(Gusdorf, 1987)

*Dedico este artigo à memória de Victor Jara,
ator, bailarino, poeta, músico e folklorista que morreu no
Estádio Nacional do Chile em 11 de setembro de 1973
sob as armas dos militares em outro golpe.
Mais um golpe militar a manchar de sangue a memória humana.*

8. BIBLIOGRAFIA

- A História secreta do golpe que não houve.** Rio de Janeiro/São Paulo: *Desfile – Jornal da Semana*, n.o 7, 19 de outubro de 1963.
- ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID.** Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- Batismo de Fogo de Brasília: Motim de Sargentos visto de perto.** Rio de Janeiro/São Paulo: *Desfile – Jornal da Semana*, n.o 3, 21 de setembro de 1963.
- CARDOSO, Elisabete Aparecida et alli. **Os Livros Tradicionais de Currículo. III Conferência Brasileira de Educação,** Niterói, 1983.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. SÃO PAULO. **Deliberação n.o 29/82,** 22 de dezembro de 1982.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n.o 45/72,** 12 de janeiro de 1972.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Reflexões sobre a Educação Brasileira.** Brasília: Senado Federal, 1992.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.o 06/86,** 26 de novembro de 1986.
- CUNHA, Luis Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 2ª ed., 1977.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. **A Educação Brasileira na Primeira República: O “Doutor” Positivista.** São Paulo: Programa de Pós-Graduação da Faculdade Marcelo Tupinambá, digit., 1993.
- FREITAG, Bárbara. **Esola, Estado & Sociedade.** São Paulo: Editora Moraes, 6ª ed., 1986.
- FREITAG, Bárbara. **Política Educacional e Indústria Cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.
- Goulart toma rumo desconhecido e o Brasil volta à normalidade – Festa da Vitória leva às ruas 1 milhão de pessoas.** Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil*, 03 de abril de 1964.
- Governo baixa ato institucional e coloca Congresso em recesso por tempo ilimitado.** Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil*, 14 de dezembro de 1964.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 5ª ed., 1985.
- GUIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.
- Jango: a solução sem extremos.** Rio de Janeiro/São Paulo: *Desfile – Jornal da Semana*, n.o 8, 26 de outubro de 1963.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LEI FEDERAL n.o 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.
- LEI FEDERAL n.o 5692/71, de 11 de agosto de 1971.
- LEI FEDERAL n.o 7044/82, de 18 de outubro de 1982.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- Militares depõem João Goulart e tomam poder.** Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil*, 2 de abril de 1964.
- PILETTI, Nelson. **Ensino de 2.o Grau: Educação Geral ou Profissionalização.** São Paulo: EPU, 1988.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O 2.o Grau e a Democratização. BiMestre, revista do 2.o Grau – CENAFOR,** n.o 1, ano I, 1986.
- PINHO, Carlos Marques. **Economia da Educação e Desenvolvimento Econômico.** São Paulo: Pioneira, 1970.
- Quantas crises agüenta o país.** Rio de Janeiro/São Paulo: *Desfile – Jornal da Semana*, n.o 5, 5 de outubro de 1963.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Esolar.** São Paulo: Cortez editora, 9ª. ed., 1989.
- ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação Brasileira (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 10ª ed., 1988.
- São Paulo adere a Minas e anuncia marcha ao Rio contra Goulart – “Gorilas” invadem o JB.** Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil*, 1 de abril de 1964.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e Questões de Atualidade.** São Paulo: Livros do Tatu/Cortez Editora, 1991b.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica.** São Paulo: Cortez Editora, 10ª ed., 1991a.
- SAVIANI, Dermeval. **O Nó do Ensino de 2.o Grau. BiMestre, revista do 2.o Grau – CENAFOR,** n.o 1, ano I, 1986.
- SEVERINO, Antonio J. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.
- Tito chegou na hora H: Greve no Poder.** Rio de Janeiro/São Paulo: *Desfile – Jornal da Semana*, n.o 4, 28 de setembro de 1963.
- TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Editora Juriscredi, 1972.