



# EDUCAÇÃO E SEGURANÇA NACIONAL NA DITADURA CIVIL-MILITAR: o capital acima de tudo

*Marco Antônio de Oliveira Gomes<sup>1</sup>*

*Suzane Meneses Caetano<sup>2</sup>*

*Cláudia Barbosa Lobo<sup>3</sup>*

## RESUMO

A análise apresentada neste texto adota como premissa o fato de que as ações do Estado, no âmbito da educação, tais como decretos e reformas do período (1964-1985), foram orientados pela diretriz do desenvolvimento com segurança e também pela teoria do capital humano, que atendia aos interesses hegemônicos do capital. Assim, o presente estudo foi pautado no materialismo histórico, que compreende que as ações dos homens não se explicam por si, mas a partir das relações sociais estabelecidas na produção da existência. Nesse sentido, este trabalho foi organizado a partir da presença da Doutrina de Segurança Nacional na formulação das diretrizes educacionais e as reformas do ensino superior (Lei nº 5.540/68) e da educação básica (Lei nº 5.692/71). Por fim, pode ser mencionado que o modelo educacional que emergiu da ditadura foi caracterizado pelo viés tecnocrático, que defendia uma concepção pedagógica tecnicista e produtivista de educação, o que era condizente com as demandas da burguesia, associada aos interesses imperialistas.

**Palavras-chave:** Reformas na educação. Segurança Nacional. Ditadura civil-militar.

---

<sup>1</sup> Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professor no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM); Líder do grupo de Pesquisa "Fundamentos Históricos da Educação" - UEM/CNPq; Professor do Programa de Pós Graduação em Educação/UEM. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2397-5615>. E-mail: marcooliveiragomes@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Integra o Grupo de Pesquisa "Fundamentos Históricos da Educação" - UEM/CNPq. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4262-7867>. E-mail: suzanemeneses28@gmail.com

<sup>3</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Professora do Ensino Fundamental II (História) no Centro de Ensino Mineiro (Porto Velho); Integra o Grupo de Pesquisa "Fundamentos Históricos da Educação" - UEM/CNPq. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0898-4932>. E-mail: claudiapvhlobo@gmail.com



## EDUCATION AND NATIONAL SECURITY IN THE CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP: capital above all

### ABSTRACT

The analysis presented in this text assumes as a premise the fact that the State's actions, in the field of education, such as decrees and reforms of the period, were guided by the guideline of development with security and also by the theory of human capital, which met the interests of capital hegemonic. Thus, the present study was based on historical materialism, which understands that the actions of men are not explained by themselves, but from the social relations established in the production of existence. In this sense, this work was organized based on the presence of the National Security Doctrine in the formulation of educational guidelines and reforms in higher education (Law No. 5.540/68) and in basic education (Law No. 5.692/71). Finally, it can be mentioned that the educational model that emerged from the dictatorship was characterized by a technocratic bias, which defended a technicist and productivist pedagogical conception of education, which was consistent with the demands of the bourgeoisie, associated with imperialist interests.

**Keywords:** Reforms in education. National security. Civil-military dictatorship.

## EDUCACIÓN Y SEGURIDAD NACIONAL EN LA DICTADURA CIVIL-MILITAR: el capital por encima de todo

2

### RESUMEN

El análisis presentado en este texto asume como premisa el hecho de que las acciones del Estado, en el campo de la educación, como los decretos y reformas de la época, estuvieron guiadas por la directriz del desarrollo con seguridad y también por la teoría del derecho humano capital, que respondía a los intereses del capital hegemónico. Así, el presente estudio se basó en el materialismo histórico, que entiende que las acciones de los hombres no se explican por sí mismas, sino a partir de las relaciones sociales que se establecen en la producción de la existencia. En ese sentido, este trabajo fue organizado a partir de la presencia de la Doctrina de Seguridad Nacional en la formulación de lineamientos educativos y reformas en la educación superior (Ley n° 5.540/68) y en la educación básica (Ley n° 5.692/71). Finalmente, se puede mencionar que el modelo educativo surgido de la dictadura se caracterizó por un sesgo tecnocrático, que defendía una concepción pedagógica de la educación tecnicista y productivista, acorde con las demandas de la burguesía, asociada a los intereses imperialistas.

**Palabras clave:** Reformas en la educación. Seguridad nacional. Dictadura cívico-militar.



## INTRODUÇÃO

Um tema tão importante quanto à educação e os vínculos estabelecidos pelos próceres da ditadura civil-militar com a segurança nacional não pode ser esquecido. Retomá-la, ainda que nos limites de um artigo, é uma necessidade imperiosa diante do crescente negacionismo histórico e dos avanços das posições autoritárias em diferentes segmentos da sociedade.

A ditadura, instituída com o golpe de 1964, perseguiu, prendeu e assassinou quem ousasse colocar-se em posição de questionamento ou de denúncia contra as arbitrariedades e expressou os interesses da burguesia, associados ao imperialismo. Nesse ínterim, o golpe vitorioso justificava-se como uma ação revolucionária e restauradora da ordem, da moral, da economia e favorável à definição de um padrão de desenvolvimento baseado na lógica do livre mercado. Além dos aspectos citados, o autointitulado “Comando Supremo da Revolução” impôs o Ato Institucional nº 1, suspendendo as garantias constitucionais e estabelecendo um prazo de 60 dias, durante os quais poderia cassar mandatos e suspender direitos políticos de quem contrariasse o regime em questão.

Nesse contexto, o desenvolvimento capitalista brasileiro – do qual se beneficiavam a burguesia e as empresas estrangeiras ou associadas ao capital estrangeiro – exigia um projeto educacional que contemplasse o interesse de uma parcela específica de indivíduos. Não foi casual, portanto, a presença da Teoria do Capital Humano (TCH) e da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) como acabouços ideológicos legitimadores das ações do Estado no âmbito da educação.

Na verdade, não houve ruptura com o passado, pois manteve-se a histórica dualidade educacional. De fato, as reformas, instituídas ao longo dos governos militares, tais como a Lei nº 5.540/68, que determinou a Reforma do Ensino Superior de 1968, ou a Lei nº 5.692/71, e que estabeleceu as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, constituíram-se como expressões dos interesses burgueses. Dessa forma, as reformas em questão devem ser compreendidas a partir da conjuntura da luta de classes do período. Desse



modo, para os artífices da ditadura, tratava-se de adequar a formação dos indivíduos às demandas do mundo empresarial e, ao mesmo tempo, expurgar qualquer possibilidade de pensamento crítico em qualquer instância do sistema educativo.

Isto posto, para a compreensão das relações entre educação e segurança nacional, o presente artigo busca contemplar dois aspectos importantes: o cenário do golpe de 1964 –, marcado pelo aprofundamento da crise política e econômica no Brasil, – e a educação como estratégia para legitimação da ordem burguesa a partir da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) e da Teoria do Capital Humano (TCH).

### **O GOLPE DE 1964 E A REVOLUÇÃO QUE NÃO ACONTECEU**

O golpe de 1964 materializou a vitória burguesa contra os trabalhadores. A ação não foi obra de alguns generais que agiram isoladamente, mas uma articulação de diferentes representantes do capital: banqueiros, empresários, latifundiários, além dos segmentos mais conservadores e reacionários do clero católico (GOMES et al., 2019).

Além do exposto, o governo dos EUA, por meio de seu Embaixador no Brasil – Lincoln Gordon – e da Agência Central de Informações (CIA), colaborou decisivamente para a articulação do golpe, em sintonia com as Forças Armadas (FA), a Ação Democrática Parlamentar (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Isso porque, segundo tais segmentos, o comunismo havia se infiltrado no governo e nos movimentos populares, representando um perigo para a democracia.

A oposição deliberada e sistemática ao projeto reformista de Goulart robusteceu as ações do empresariado em torno de um projeto comum: a defesa da ordem burguesa. Dessa forma, coube à grande imprensa o papel de difusão da suposta “ameaça comunista” contra as “tradições democráticas” brasileiras. Nesse enquadramento histórico, a classe média revelou-se favorável às soluções autoritárias. Acrescente-se que a imprensa, a Igreja e outras instituições identificadas com o projeto burguês já vinham preparando-a para aderir ao golpismo.



Afora o acirramento das tensões sociais no Brasil, no âmbito das relações internacionais, havia as disputas oriundas da Guerra Fria e a opção do Governo Goulart pela “autodeterminação dos povos”, buscando distanciar-se da esfera de influência dos EUA.

[...] o governo dos Estados Unidos, por meio do seu Embaixador no Brasil, Lincoln Gordon, e da Agência Central de Informações (CIA), também trabalharam para a derrubada de Goulart. A defesa da reforma agrária, a desapropriação de duas companhias norte-americanas (ITT, do setor de telecomunicações, e Amforp, de energia elétrica), além da imposição de limites às remessas de lucros e dividendos de capitais estrangeiros, que materializou-se pela Lei nº 4.131, de 1962, fortaleceu a crença nas informações, transmitidas por Lincoln Gordon, de que o Brasil caminhava para a adoção de um regime comunista (GOMES, 2018, p. 8).

De tal forma, a participação estadunidense no golpe não pode ser omitida. Por meio de recursos destinados à oposição, do incentivo à propaganda anticomunista ou mesmo do apoio aos grupos conservadores católicos, os EUA auxiliaram em inúmeras manifestações, como a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, por exemplo.

5

Portanto, o golpe não foi um “raio caído de um céu azul” ou um ato de força de oficiais que desejavam a queda de Goulart, mas a materialização da ruptura do chamado pacto populista, em que a burguesia demonstrou seus reais interesses no rompimento com a ordem instituída pela Carta de 1946. Não se tratava de uma revolução, como as forças conservadoras cunharam, mas de preservação de outra ditadura, a do capital.

Nesse íterim, a palavra revolução foi apropriada pelos golpistas, de modo a provocar confusões e escamotear o caráter de classe do golpe, que destituiu arbitrariamente o presidente João Goulart (FERNANDES, 2019).

Se um golpe de Estado é descrito como “revolução”, isto não acontece por acaso. Em primeiro lugar, há uma intenção: a de simular que a revolução democrática não teria sido interrompida. Portanto, os agentes do golpe de Estado estariam servindo à Nação como um todo (e não privando a Nação de uma ordem política (FERNANDES, 2019, p. 10).



De tal modo, considerando uma perspectiva estritamente econômica, não ocorreu nenhuma mudança radical. Tratou-se de um movimento de reforço do modelo implementado desde 1955. Logo, diante dos entraves que surgiram na primeira metade dos anos de 1960, a burguesia optou pela alternativa golpista que garantiu a retomada da expansão capitalista e de concentração oligopolística. Por conseguinte, o favorecimento dos interesses imperialistas e das grandes empresas constituiu-se em objetivo estratégico.

Como meio de operacionalizar o incremento da intensificação da exploração da força de trabalho, os governos militares promoveram alterações na legislação, de forma a incrementar os lucros do capital. Nesse ínterim, em um Congresso mutilado pelas cassações, foi aprovada a Lei nº 4.330 em 1 de junho de 1964, conhecida como Lei Antigreve, que, na prática, impossibilitou as paralisações dos trabalhadores. O objetivo era quebrar a resistência do movimento sindical. Assim, sindicatos sofreram intervenção, dirigentes foram indiciados, destituídos de seus cargos e presos em nome do combate à subversão. Nesse âmbito, trabalhadores e suas lideranças mais ativas tornaram-se alvo de perseguições.

O Estado que emergiu após o golpe de 1964 fortaleceu a defesa dos grandes grupos econômicos, constituídos pelo capital multinacional, e abandonou definitivamente a orientação de uma política externa independente. Conforme as contribuições de Cunha (1988), após a derrubada de Goulart, generosos empréstimos foram disponibilizados pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, além de outras instituições.

Antes de 1964, a influência paradigmática das universidades norte-americanas era espontânea e atomizada, pois exercia principalmente pela ação, no Brasil, dos bolsistas retornados e dos diversos mas desarticulados contratos de assistência técnica e financeira do Ponto IV e da USAID. Depois de 1964, não só essas agências desenvolveram programas maiores e articulados para o ensino superior, como, também, o Ministério da Educação não tardou a contratar norte-americanos para que dissessem como organizar nossas universidades e convoca-los para assistirem o governo brasileiro no planejamento desse grau de ensino (CUNHA, 1988, p. 167).



Esses fatos apontam para o alinhamento das forças imperialistas com o golpe. Nesse sentido, o Estado Militar promoveu a modernização do ensino superior como uma das estratégias de legitimação social do poder. Como se verá adiante, o mesmo pode ser afirmado em relação à educação básica. Em síntese, as reformas possuíam o propósito de manter sob controle a educação e, ao mesmo tempo, formar mão de obra segundo as demandas do Estado e do mercado.

A ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico. Ao contrário, a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. Destaque-se que esse fenômeno da ruptura política para a preservação da ordem socioeconômica foi constantemente proclamado pelos discursos políticos proferidos por ocasião das comemorações cívico-militares ao longo dos vinte anos de ditadura (SAVIANI, 2008, p. 364).

A análise de Saviani demonstra que a ditadura intensificou a defesa dos interesses do capital. Isso porque a burguesia brasileira, profundamente tributária do passado escravocrata e servil às demandas do imperialismo, planejou e consumou o golpe de Estado. Desse modo, a operacionalização do golpe pelas FA não deve ser compreendida como um fenômeno separado da luta de classes. De forma equivalente, as reformas educacionais expressam uma totalidade social caracterizada pela hegemonia burguesa que buscava sua reprodução também por meio da educação.

[...] o projeto "Brasil, país do futuro", assentado no processo de modernização autoritária das relações capitalistas de produção, repercutiu, em decorrência das demandas científicas e tecnológicas que a sociedade urbano-industrial exigia, tanto no âmbito da reforma universitária de 1968 quanto na reforma da educação básica que instituiu o sistema nacional de 1º e 2º graus, em 1971. A cronologia dos acontecimentos é reveladora da lógica economicista que presidia os objetivos propugnados pelos governos dos generais-presidentes: primeiramente, os planejamentos econômicos, nos quais estavam estabelecidas as diretrizes que vinculavam organicamente economia e educação, e depois a materialização dessas diretivas no âmbito das reformas educacionais (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 340).



Dessa forma, como será mencionado a seguir, uma análise rigorosa das reformas no campo da educação deve considerar os interesses da ditadura em difundir os valores burgueses, tais como a livre-iniciativa, o culto da propriedade privada e o anticomunismo. Buscava-se, então, vincular a educação à ideologia do “Brasil Potência” e expurgar as influências consideradas subversivas.

### **A Escola Superior de Guerra: a educação moral e cívica e a regeneração social**

A Escola Superior de Guerra (ESG) foi criada pelo Decreto nº 25.705 em 22 de outubro de 1948, e organizada em consonância com a Lei nº 785, de 20 de agosto de 1949, objetivando delinear as diretrizes para a segurança nacional em conexão com o desenvolvimento econômico do país.

Concebida pelo Alto Comando das Forças Armadas no Brasil e sob inspiração do National War College norte-americano, a ESG congregou, em suas fileiras, militares e empresários com a finalidade de promover diretrizes para o fortalecimento do desenvolvimento e segurança nacional no cenário da Guerra Fria. Conseqüentemente, entre 1952 e 1956, a instituição elaborou a Doutrina de Segurança Nacional (DSN) vinculada aos interesses dos EUA e partidária da conjugação de esforços no combate ao comunismo. O auge da influência política da ESG ocorreu entre os anos de 1960 e 1970. De tal forma, logo após a consolidação do golpe, muitos alunos egressos ocuparam funções importantes no aparelho do Estado. Nesse sentido, destacam-se as figuras de Delfim Netto, Mário Henrique Simonsen, Octávio Gouvêa de Bulhões, Roberto Campos, todos ministros de Estado.

Ainda nesse período foram arquitetadas o arcabouço ideológico da ESG que, nos anos de 1960, serviu de legitimação ideológica da ditadura: o “direito” das FA de participar e intervir, por meio de seu Estado-maior, nas ações políticas, com vistas ao desenvolvimento do país. Então, a concepção de “guerra total” pode ser qualificada não somente pela utilização de todos os recursos políticos, econômicos e sociais no esforço militar, mas, ainda, pelo fato de ter havido envolvimento dos civis no combate ao inimigo interno.





Antes de prosseguir, é importante esclarecer que a DSN elencava diferentes tipos de guerra: “guerra total”, “guerra limitada”, “guerra clássica”, “guerra psicológica”, “guerra subversiva”. Tratando-se especificamente da última, os intelectuais identificados com a DSN compreendiam-na como um conflito dentro das fronteiras do país em que grupos contrários à ordem social procuravam depor o governo estabelecido. Ainda, segundo os pressupostos ideológicos da doutrina, a infiltração do comunismo nas diferentes esferas da sociedade ou do Estado seria um dos meios pelos quais os subversivos buscavam a destruição da ordem.

A ideia da existência do perigo comunista constituiu em um elemento que legitimava ideologicamente as ações repressivas do Estado no combate aos movimentos identificados com a emancipação da classe trabalhadora. De forma análoga, essa conjuntura também influenciou nas ações dos governos militares no campo educacional.

Não por acaso, a ideia de regeneração social por meio da regeneração do indivíduo constituiu-se em um dos elementos presentes no âmbito do pensamento conservador. Nesse sentido, havia uma aproximação entre a Igreja Católica e a doutrina positivista, que se fez presente nos meios militares desde a segunda metade do século XIX. Mesmo quando deixou de ser hegemônico, o pensamento positivista permaneceu difuso no meio militar. Em síntese, católicos e positivistas defendiam uma educação orientada em torno do bem comum, mediante a caridade, para os primeiros; e o altruísmo, para os segundos (CUNHA, 2014).

No início da década de 1960, formou-se na Escola Superior de Guerra uma corrente de pensamento que defendia a inclusão dos valores morais e espirituais entre os Objetivos Nacionais Permanentes. O líder dessa corrente foi o general Moacir Araújo Lopes, que veio a ser um dos próceres da Educação Moral e Cívica, chegando a presidente da comissão correspondente do Ministério da Educação. A ideia subjacente era a de que se impunha “enfrentar o desafio maior do século, em que as nossas mais caras tradições democráticas e cristãs se veem ameaçadas pelo materialismo marxista”. Em consequência, a “infiltração comunista” foi responsabilizada pela “queda nos padrões de comportamento social”, a qual deveria ser combatida pelo ensino da Moral e do Civismo (CUNHA, 2014, p. 368).



De tal modo, a Educação Moral e Cívica (EMC), constituída em consonância com a DSN, expressou uma das estratégias de combate ideológico contra o que era considerado ameaça à integridade social do país. Nesse ínterim, ideias alicerçadas no ufanismo, patriotismo ou na celebração dos “grandes vultos” da história nacional foram uma constante na Comissão Nacional de Moral e Civismo.

Não deixa de ser esclarecedor que a imposição da EMC tenha ocorrido após a outorga do AI-5 e depois do adoecimento do presidente Costa e Silva. Nessa conjuntura, a Junta Militar que o sucedeu e impediu a posse do vice-presidente Pedro Aleixo em mais um golpe baixou o Decreto-Lei nº 869, em 12 de setembro de 1969, determinando a inclusão do componente nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil.

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
  - b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
  - c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
  - d) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
  - e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
  - f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país; (...)
- (BRASIL, 1969, p. 7769).

Ora, que “princípio democrático” estaria sendo preservado com a instituição da EMC quando as evidências apontavam para o aprofundamento das desigualdades sociais? Como falar de democracia quando inúmeras lideranças dos movimentos populares eram presas sem autorização judicial? Como justificar a democracia com a existência do AI-5, que conferia plenos poderes ao presidente da República? A que tipo de



amor à liberdade se refere o legislador quando eram proibidas as manifestações contrárias ao regime?

No Parecer nº 94/1971, elaborado por Dom Luciano José Cabral Duarte, encontram-se as diretrizes da “disciplina”:

O homem, ser aberto à comunidade dos outros homens, é essencialmente um ser social. E sua tarefa primeira e fundamental será a construção de uma sociedade humana, alicerçada, moralmente, na Justiça e no Amor. Sociedade onde todos tenham, de fato, a oportunidade de uma vida humana, digna e fraterna. Sociedade donde sejam banidas a violência e a injustiça e onde estruturas sociais desumanas e peremptas cedam lugar a novas formas de organização e de convivência baseadas na igualdade democrática. Formando assim a criança e o adolescente, a Educação Cívica estará preparando o futuro adulto participante capaz de discernir e de optar, mediante o amadurecimento de uma consciência crítica, e desejoso de construir e de transmitir aos seus filhos uma pátria ainda mais merecedora de amor e respeito (BRASIL, 1971, p. 298).

De forma semelhante ao Decreto-Lei nº 869/1969, o Parecer nº 94/1971 é incapaz de esconder seu conteúdo com viés religioso e mistificador das condições materiais marcadas pela desigualdade. Afinal, do que trata o parecer quando afirma a construção de uma “sociedade donde sejam banidas a violência e a injustiça”? Seriam os atos de exceção impostos pelos ditadores a serviço do capital?

No mesmo parecer, Dom Luciano aponta para a importância do professor responsável pela disciplina:

O que, no Antigo Testamento, no Livro dos Salmos, o salmista diz a Deus, num gesto de abandono e de confiança: “Nas tuas mãos está a minha sorte”, a Educação Moral e Cívica poderia dizer àquele que vai ensiná-la [...]. Não será exagero concluir que, em qualquer situação de aprendizagem, a imagem do professor é importante para o sucesso ou insucesso do ensino. No caso de Educação Moral e Cívica, será o professor a grande razão de ser desse sucesso ou desse insucesso. Daí a gravidade da missão de formá-lo (BRASIL, 1971, p. 303).

Diante do exposto, percebe-se a preocupação das autoridades em relação as ações dos professores. Os postulados da DSN apontavam para a vigilância sobre o trabalho docente. É óbvio que, além dos vínculos ideológicos com as diretrizes da DSN, a EMC também se insere nos objetivos



de formação de um futuro trabalhador adestrado para o mercado de trabalho. Nessas instâncias, buscavam-se a formação de professores integrados aos interesses do Estado militarizado e, ao mesmo tempo, engajados na disseminação dos valores presentes na DSN.

### **Papel estratégico da educação para a segurança e desenvolvimento**

Concomitante ao fim das “liberdades democráticas” presentes na Constituição de 1946, que a burguesia não fez questão de preservar, a ditadura civil-militar buscou adequar à educação aos propósitos de expansão do capital. Não por acaso “o lema positivista ‘Ordem e Progresso’ inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em ‘segurança e desenvolvimento’” (SAVIANI, 2008, p. 367). Como desdobramento do projeto econômico, os governos militares buscaram elevar a produtividade do ensino como requisito necessário para a produtividade econômica.

Associado a esse quadro, as políticas de Estado para as diferentes áreas sociais assumiram progressivamente a terminologia técnica típica do planejamento consubstanciado pelas ideias de controle, de intervenção, e de racionalização de custos. No âmbito da educação, essa disposição se materializou no tecnicismo, que consistia no planejamento educacional e surgiu como prioridade na realização da competência – meios apropriados para se alcançar um determinado objetivo. Nesse sentido, segundo Saviani (2008), foram difundidas as ideias de organização educacional em consonância com o Modelo de organização empresarial do trabalho.

No entanto, para a materialização dos interesses privatistas presentes, foi necessário o expurgo dos indivíduos considerados indesejáveis pelo regime. Após o golpe de 1964, diferentes universidades foram tomadas por militares com a invasão do campus e de salas de aula: Brasília (UnB), Minas Gerais (UFMG), São Paulo (USP). Inúmeros docentes tiveram seus direitos políticos cassados pelos Atos Institucionais e pelos Inquéritos Policial Militares (IPM). Recorde-se que a grande imprensa não criticou com veemência as ações autoritárias da ditadura que ajudou a implementar.



Para que se tenha uma ideia mais próxima da atuação do primeiro governo militar pós-64, faz-se necessário a seguinte lembrança quantitativa: “Durante o governo Castelo Branco (1.065 dias) foram praticados 3.747 atos punitivos (média de 3 por dia). Foram 116 cassações de mandatos políticos, 547 suspensões de direitos políticos por dez anos, 526 aposentadorias, 1547 demissões (a maioria de funcionários públicos e de autarquias), 569 reformas de militares, 4 cancelamentos de uso de insígnias militares, 165 transferências de militares para a reserva, 60 cassações de medalhas, 4 cassações de aposentadorias, 2 cassações de autorizações, 1 descredenciação, 36 destituições, 5 disponibilidades, 75 exclusões da Ordem do Mérito Militar, 40 expulsões, 22 exonerações, 1 cassação do posto de patente. Além do grande número de atos punitivos, o governo Castelo Branco bateu o recorde na aprovação de leis oriundas do Executivo: 733 projetos (SANFELICE, 2008, p. 130).

As punições foram justificadas em nome da defesa da segurança nacional e de nossas tradições “democráticas”. Invariavelmente, os punidos eram classificados como subversivos e contrários à ordem social. Não por acaso, o movimento estudantil, considerado um dos focos de oposição ao regime, também foi alvo do aparato repressivo. Desse modo, o regime procurou retirar a representatividade da UNE por meio da Lei nº 4.464, conhecida como Lei Suplicy, de 9 de novembro de 1964.

13

Art. 2º São órgãos de representação dos estudantes de ensino superior:

- a) o Diretório Acadêmico (D.A.), em cada estabelecimento de ensino superior;
- b) o Diretório Central de Estudantes (D.C.E.), em cada Universidade;
- c) o Diretório Estadual de Estudantes (D.E.E.), em cada capital de Estado, Território ou Distrito Federal, onde houver mais de um estabelecimento de ensino superior;
- d) o Diretório Nacional de Estudantes (D.N.E.), com sede na Capital Federal. (...)

Art. 14. É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de carácter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares (BRASIL, 1964).

Entretanto, mesmo diante das ações repressivas, a UNE realizou, de forma clandestina, seus Congressos até 1968. A resposta da ditadura não tardou. Nesse âmbito, o ápice da escalada autoritária ocorreu com a imposição do AI-5 em 13/12/1968 e do Decreto-Lei nº 477, de 26/02/1969.



O AI-5 impôs o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, previu a intervenção nos estados e municípios, suspendeu direitos políticos e o *habeas corpus* nos casos de crimes políticos.

Art. 2º - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República. (...)

Art. 4º - 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 quaisquer cidadãos 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.

Art. 11 - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos (BRASIL, 1968).

Com poderes absolutos e sem nenhum compromisso com a democracia, ainda que burguesa, o governo militar eliminou o que havia de resquícios legais de entraves, visando ao atendimento dos interesses do capital nacional, subordinado ao imperialismo. No entanto, não deixa de ser curiosa a justificativa da necessidade do AI-5 quando se afirma que o ato objetivava garantir a "autêntica ordem democrática", quando se sabe que a ditadura a negava, em suas práticas cotidianas, alicerçadas em uma verdadeira guerra contra as lideranças populares mais representativas.

De forma análoga, o Decreto Lei nº 447/69 permitia a repressão contra qualquer possibilidade de crítica política no interior das instituições de ensino.

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dê participação;



IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (BRASIL, 1969).

Como se percebe, a finalidade consistia no silenciamento de estudantes e de professores, além de promover restrições severas ao exercício da livre organização estudantil no ambiente acadêmico, estabelecendo punições sumárias como a expulsão daqueles identificados como indesejáveis. Não se tratava, portanto, de assegurar a "ordem democrática" aludida de forma falaciosa no AI-5, mas da preservação do projeto burguês.

Assim sendo, a legislação imposta pelos governos golpistas da ditadura não pode ser desvinculada do projeto autoritário de silenciamento dos possíveis focos de oposição. Com a supressão da democracia, ainda que burguesa, era praticamente impossível a fiscalização ou o controle das decisões econômicas e sociais. A partir de então, avançaram de forma celerada, o privatismo e um conjunto articulado de ideias que legitimaram a ditadura e suas proposições, que naturalizavam as desigualdades sociais.

Para além do caráter repressivo no interior do sistema educacional, pode-se afirmar que tanto a educação quanto as reformas implementadas e o ideário pedagógico do período pós 1964 passavam por um processo de assimilação do ideário tecnicista e de "expansão controlada". Tratava-se de preparar o futuro trabalhador para as demandas do mercado.

Como forma de legitimar o processo político-ditatorial que subordinou a educação à lógica econômica de modernização conservadora, os intelectuais identificados com os valores da burguesia utilizaram a TCH, ou seja, atribuíram à educação o papel de potencializar a produtividade. Schultz, um dos expoentes da TCH, defende que o investimento em capital humano proporciona o desenvolvimento econômico e melhora as condições sociais ao trabalhador.



[...] a característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas (SCHULTZ, 1973, p. 53).

Nesses termos, trata-se de uma perspectiva que busca aplicar na educação o modelo empresarial e que enxerga a existência do capital humano vinculado à formação da força de trabalho, capaz de adequar-se às demandas do mercado. Conseqüentemente, o investimento em educação significaria fortalecer o crescimento econômico com segurança.

De tal modo, na mesma proporção em que os governos golpistas, oriundos de 1964, iam eliminando as liberdades políticas e sociais, os tecnocratas propagavam a “cartilha” tecnicista como um sistema de ideias dogmaticamente organizado, que servia para legitimar a unidade orgânica entre economia e educação durante o regime militar. Isto posto, cumpre enfatizar que, na pedagogia tecnicista, o elemento basilar passa a ser a organização racional dos meios, ocupando docentes e discentes uma posição acessória, relegados ao papel de simples de executores de um processo cuja concepção, organização, coordenação e controle ficam sob responsabilidade de especialistas hipoteticamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais.

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o trabalho pedagógico com a especialização de frações, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2008, p. 382).

Em consonância com os interesses do capital, a pedagogia tecnicista expressou, no período, uma série de medidas no âmbito da educação. Não por acaso, as reformas promovidas pelo regime, conforme será destacado a





seguir, tinham como desígnio fortalecer os vínculos orgânicos entre o aumento da eficiência do trabalho e a modernização das relações capitalistas de produção.

### **Reformas e segurança nacional: o empresariamento da educação**

O golpe de 1964 não foi capaz de impedir o clima de insatisfação existente entre professores e alunos com a organização do ensino superior existente. Em diferentes instituições de ensino foram organizados “cursos paralelos”, expressando o descontentamento em relação aos currículos existentes. Concomitantemente, a questão dos “excedentes”, que constituiu um foco crescente de tensão social, mobilizou o movimento estudantil diante da incapacidade das instituições públicas em absorver os alunos aprovados nos vestibulares. Para a compreensão mais aprofundada da questão, em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram efetivar suas matrículas nas instituições para as quais foram aprovados. Em 1969, esse número de alunos aprovados e não matriculados subiu para 162 mil (MARTINS, 2009).

Nesse sentido, a pressão pela reforma do ensino superior e por sua ampliação não pode ser dissociada da expansão da taxa de matrícula do ensino médio, que cresceu nos anos anteriores ao regime militar. Ao mesmo tempo, as camadas médias encaravam o ensino superior como um meio de ascensão social em uma sociedade profundamente dividida.

Diante das circunstâncias, a ditadura sentiu-se pressionada a estabelecer uma política para a reorganização do ensino superior. Não se tratou de planejar a democratização da universidade, mas de adequá-la aos propósitos do capital. Outrossim, o ensino superior constituiu-se em um campo estratégico para os projetos do capital por ocupar um papel fundamental na formação das chamadas elites intelectuais do país. Em consonância com os interesses imperialistas, os estudos e debates sobre a reforma contaram com a participação da *USAID (United State Agency for Internacional Devollopment)*, Fundações Rockefeller e Ford e em parceria com os intelectuais do Ministério da Educação e autoridades do Estado.



No caso específico da *USAID*, é importante acrescentar que sua atuação se constituiu em um dos instrumentos de investimento de capitais e recursos humanos na América Latina, com o propósito de promover a modernização local e, dessa forma, anular os efeitos das lutas operárias e populares no continente.

Nesse sentido, a convergência de objetivos da *USAID* com os governos militares possibilitou um poder de atuação nos diferentes níveis de ensino (primário, médio e superior), na gestão do sistema educacional, no treinamento de professores e técnicos etc. Outrossim, os acordos firmados demonstram a importância conferida à educação como espaço estratégico para a consolidação dos interesses imperialistas estadunidenses.

Dessa forma, o Estado organizou comissões e grupos de trabalho, entre as quais destacam-se a Comissão Meira Mattos (12/1967), o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (07/1968), além do documento elaborado pelo professor estadunidense Rudolph Atcon. De tal modo, o modelo educacional que emergiu foi concebido como um instrumento a serviço da racionalidade produtiva com o propósito de contribuir para o desenvolvimento com segurança.

Os membros da Comissão e do GTRU não eram os mesmos. Enquanto no primeiro não foram incluídos os representantes do MEC, Ministério do Planejamento e da Fazenda, no segundo se fizeram presentes. No entanto, apesar das diferenças existentes entre os relatórios apresentados, o ensino universitário foi compreendido como meio para a formação da força de trabalho e, por conseguinte, para o desenvolvimento econômico do país. Afinal, o diagnóstico apontava para as deficiências da universidade e a carência de recursos humanos. Diante das carências econômicas, propunha-se sua expansão controlada, atendendo às demandas dentro dos limites orçamentários e prioridades do regime. Dessa forma, os recursos deveriam ser racionalizados e orientados pela flexibilidade estrutural, evitando a duplicação de custos para as mesmas finalidades acadêmicas.

A reforma promovida pela Lei nº 5.540/68 suprimiu o regime de cátedra, unificou o vestibular e aglutinou as faculdades em universidades



para melhor otimização de recursos materiais e humanos, tendo como objetivo a maior eficiência e produtividade. Organizou, concomitantemente, o curso básico para suprir as carências do segundo grau e, no ciclo profissional, constituiu cursos de curta duração. Nesse ínterim, a reestruturação completa da gestão da universidade objetivou racionalizar e modernizar o padrão do ensino superior, com a integração de cursos, de áreas e de disciplinas. Por conseguinte, uma nova organização possibilitou a matrícula dos alunos por disciplina, constituindo o sistema de créditos.

Organizava-se, na ocasião, um modelo duplamente seletivo de universidade federal: no plano social, a oferta de vagas foi ocupada fundamentalmente por alunos oriundos das camadas mais abastadas; no plano acadêmico, materializou-se um elevado padrão de qualidade universitária, alicerçado na associação entre ensino e pesquisa, no interior do qual a pós-graduação desempenharia um papel central. Dessa forma, buscou-se afastar das universidades federais as camadas mais pobres da classe trabalhadora (MARTINS, 2009).

Vale destacar, ainda, que a orientação presente na reforma em questão foi pautada na formação superior dos quadros que iriam ocupar a burocracia estatal, bem como os cargos que exigiam qualificação no âmbito do setor privado. De tal modo, se a reforma promoveu a modernização, também criou as condições institucionais para o crescimento do ensino privado, caracterizado por estabelecimentos isolados, orientados preferencialmente para a transmissão de conhecimentos profissionalizantes e distanciados das atividades de pesquisa e de extensão.

Com isso, o ensino privado superior, que se constituiu após 1968, foi profundamente distinto, em termos de objetivos e qualidade, do que havia no período anterior. Tratava-se de um sistema organizado em moldes empresariais, com vistas à obtenção do lucro.

Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (MARTINS, 2009, p. 15).



Dessa forma, uma considerável ampliação das instituições privadas na oferta de cursos superiores foi possível por meio do estímulo do Estado. A grande alavanca dessa política constituiu-se no Conselho Federal de Educação (CFE) que, por meio de constantes e sucessivas autorizações, seguidas de reconhecimento, possibilitou a consolidação de uma extensa rede de instituições de ensino superior privadas pelo país.

Na prática, foi reforçada a dualidade educacional presente nas formas de acesso ao ensino superior: aos filhos das camadas médias e dominantes o acesso às universidades públicas e cursos de alta demanda era menos tortuoso. No entanto, aos trabalhadores e seus filhos restavam, com as exceções de praxe, as instituições privadas.

Nesse sentido, o projeto educacional da burguesia foi cauteloso o suficiente para assegurar a manutenção de sua hegemonia, reforçando a divisão dos indivíduos em dois campos: o das profissões manuais, que se reduzia a uma formação prática, limitada à execução de tarefas mais ou menos demarcadas, não necessitando o domínio de fundamentos teóricos; e aquele das ocupações de comando para as quais se exigia o domínio teórico amplo, a fim de formar elites e representantes da classe dirigente para atuação nos diferentes espaços da sociedade (SAVIANI, 2007).

Ao definir e estabelecer tal separação, que não foi obra do pioneirismo da burguesia brasileira, os governos militares reforçaram uma tendência existente em nossa história: ensino superior público destinado à formação aos filhos das camadas dirigentes; escola pobre e cursos superiores isolados de baixa qualidade destinados à formação profissionalizante para os trabalhadores e sua prole.

Em consonância com a reforma do ensino superior, tendo como premissa a profissionalização da força de trabalho, segundo as demandas do mercado, a Reforma promovida pela Lei nº 5.692/71 determinou a obrigatoriedade da escolaridade de quatro para oito anos, unificando o antigo ensino primário com o ginásio (1º grau), e, também, houve a generalização do ensino técnico profissional de nível médio (2º grau).



A integração entre secundário e o ensino profissionalizante obedecia ao princípio da terminalidade. Esperava-se que, ao concluir o 2º Grau, o aluno estivesse capacitado para ingressar no mercado como força de trabalho. Tratava-se de uma medida destinada fundamentalmente aos filhos da classe trabalhadora e com o objetivo de reduzir a demanda pelo ensino superior.

Com as mudanças promovidas pela lei, algumas disciplinas foram retiradas do currículo, como Filosofia e Sociologia no 2º Grau, ou foram aglutinadas, como História e Geografia, que passam a ser denominadas de Estudos Sociais. Além disso, outras foram incluídas, como Educação Moral e Cívica, no 1º Grau, e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no 2º Grau.

Ora, diante do cenário no qual vigorava o AI-5, em que as forças de repressão silenciaram as forças de oposição por meio do arbítrio, das torturas e assassinatos, a quem interessaria uma reforma de ensino? Que razões poderiam ser elencadas para a suposta preocupação com os excluídos do sistema escolar e contemplá-los com o prolongamento da extensão de quatro para oito anos atingindo a faixa etária dos 7 aos 14 anos?

As respostas podem ser encontradas nas diretrizes do projeto de concentração de riquezas e de favorecimento ao capital estrangeiro. Nesse âmbito, a preocupação da Lei nº 5.692/71 expressou os interesses do regime em reforçar a ideia de seleção social entre os indivíduos, o que seria a justificativa de uma sociedade profundamente desigual.

Não se tratou, em nenhum momento, de garantir a qualidade, mas a quantidade. Conseqüentemente, a ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas se fez pela redução da carga horária ao mesmo tempo em que ampliou os turnos escolares e o número de vagas ofertadas. O resultado: escolas mal equipadas e sem a formação adequada dos professores constituíram-se em um dos elementos do processo de precarização das condições do trabalho docente.

Esta famigerada reforma foi, provavelmente, a maior agressão que se fez à educação fundamental no Brasil. Lei aliás tão confusa que



exigiu, desde que foi promulgada centenas de pareceres esclarecedores que só complicam mais a sua interpretação. Constitui um misto de obscurantismo, ilusionismo, irresponsabilidade e incompetência (RIBEIRO, 1984, p. 50).

Desse modo, as alterações, promovidas por meio da Lei nº 5.692/71, dentro do espírito do “desenvolvimento com segurança”, completaram o ciclo de reformas que objetivou adequar a política educacional às diretrizes de uma política econômica que condenava milhões de brasileiros à miséria. Vale destacar, também, que a profissionalização do ensino de 2º grau não passou de uma farsa. Isso porque, na prática, não foi efetivada na totalidade das escolas das redes estaduais de ensino, fundamentalmente pela ausência de recursos materiais e humanos.

Concomitantemente, as escolas privadas, fundamentalmente as destinadas à formação dos filhos das camadas mais abastadas, não se submeteram inteiramente ao que determinava a lei, apesar de apresentarem um currículo oficial tão somente para atender os requisitos legais. Na prática, o trabalho efetivo no interior dessas escolas era orientado para a formação geral e preparação para o vestibular.

Por fim, a questão fundamental presente nas reformas pode ser encontrada no caráter tecnocrático, que corresponde a uma perspectiva de eficiência e de produtividade, que se sobrepõe aos aspectos pedagógicos. Além disso, pode ser mencionado que a expansão do acesso à educação escolar se fez por meio de uma escola barata: salas lotadas, condições precárias para o exercício do trabalho docente e um modelo pedagógico baseado na obediência e apelo aos valores conservadores da ordem burguesa. Some-se a isso o fato de que a suposta neutralidade técnica, que garantiria a gestão e o planejamento despolitizados, na prática, oculta os interesses de classe presentes nas políticas educacionais.

Passados 58 anos do golpe que derrubou João Goulart a proclamada prosperidade para todos não chegou aos lares da totalidade da classe trabalhadora. “A vitória do mercado levou a pontos jamais vistos o processo de desumanização, a miséria de milhares e a concentração de capitais nas



mãos de poucos” (GOMES; COLARES, 2012, p. 289). Poderia ter sido diferente?

O fim da ditadura civil-militar em 1984 não findou a hegemonia burguesa. De forma análoga, as reformas promovidas posteriormente trouxeram a marca dos interesses mercantis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmado anteriormente, o golpe de 1964 não foi um ato exclusivo dos generais, arquitetado nas dependências das FA, mas a expressão dos interesses da burguesia, associados ao imperialismo que não tolerava as ações reformistas de João Goulart e as crescentes organizações dos movimentos populares e de trabalhadores nos primeiros anos da década de 1960.

Em nome do combate à corrupção e dos valores identificados com a “pátria, família, Deus e liberdade”, Goulart foi destituído e as principais lideranças identificadas com o governo deposto ou com a classe trabalhadora tiveram seus direitos cassados. Por conseguinte, na medida em que as lutas se tornaram mais acirradas, o Estado policial não teve escrúpulos em prender, torturar ou assassinar. Nessas circunstâncias, sindicatos sofreram intervenção, salários foram arrojados e a exploração da força de trabalho foi intensificada.

Desse modo, diante da arbitrariedade e do autoritarismo crescente, do terrorismo de Estado e da intensificação da exploração da força de trabalho, a ditadura buscou, de diferentes formas, a construção do consenso em torno dos valores “revolucionários” de 1964. Por conseguinte, para além das propagandas divulgadas nos meios de comunicação e da censura contra as manifestações ou qualquer maneira de expressão que demonstrasse oposição ao regime, a ditadura promoveu reformas e iniciativas no âmbito da educação, com o propósito de formar trabalhadores nos diferentes níveis de ensino, sob identificação com a defesa da ordem capitalista.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4464impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4464impressao.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.** São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969.** Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 94, do CFE, de 4 de fevereiro de 1971.** Ministério da Educação e Cultura. Comissão Nacional de Moral e Civismo. Contribuição para o desenvolvimento de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil nos currículos de 1º e 2º Graus. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002412.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.





CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FERNANDES, F. **O que é Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

GOMES, M. A. de O.; COLARES, M. L. I. S. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum. Education** [online]. 2012, vol. 34, n. 02, p. 281-290. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16978/pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

GOMES, M. A. de O. Economia, educação e segurança nacional na ditadura civil militar no Brasil. **Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 24, p. 421-445, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1954>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SANFELICE, J. L. **O movimento estudantil**: a UNE na resistência ao golpe de 1964. Campinas: Alínea, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./jun. 2007.

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

Recebido em: 01 de março de 2022.

Aprovado em: 20 de abril de 2022.

Publicado em: 21 de abril de 2022.

