

Ensino Médio brasileiro na ditadura (1964-1985): análise crítica de suas funções
Brazilian High School in dictatorship (1964-1985): critical analysis of its functions
Escuela Secundaria brasileña en la dictadura (1964-1985): análisis crítico de sus funciones

Recebido: 20/05/2020 | Revisado: 23/05/2020 | Aceito: 24/05/2020 | Publicado: 02/06/2020

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0569-7225>

Universidade Estadual do Paraná, *Campus Paranavaí*, Brasil

E-mail: neidegafa@hotmail.com

Priscila Semzezem

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2585>

Universidade Estadual do Paraná, *Campus Paranavaí*, Brasil

E-mail: priscilasesmzezem@hotmail.com

Edlaine Anazar Marcolino

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3112-7659>

Universidade Estadual do Paraná, *Campus Paranavaí*, Brasil

E-mail: e_d_imarcolino2012@hotmail.com

Resumo

A ditadura burguesa-militar brasileira (1964-1985) reconfigurou a política educacional, deixando um legado que persiste e implicando estudos constantes. Nesta pesquisa, analisam-se especificamente as diretrizes para o Ensino Médio no período ditatorial, então denominado Ensino de 2º Grau, identificando suas funções. Amparada em análise qualitativa e bibliográfica, bem como no aporte teórico do materialismo histórico, articula os elementos estruturais e ideológicos demandados pelo capital com as reformas educativas do período. Constatou-se que a redefinição dos sistemas educacionais foi orientada pela Teoria do Capital Humano e pela Doutrina da Segurança Nacional atendendo às demandas da reprodução do capital no interior da lógica taylorista-fordista. Sustenta-se que, com a Lei nº 5.692/1971, priorizou-se, nesse ensino, a qualificação instrumental para o trabalho e a internalização de

uma ideologia conservadora, a fim de assegurar as condições políticas para a reprodução do capital no Brasil.

Palavras-chave: Educação e trabalho; Ditadura burguesa-militar; Ensino Médio.

Abstract

Brazilian bourgeois-military dictatorship (1964-1985) reconfigured educational policy and left a legacy that persists and implies constant studies. This research analyses especially the High School guidelines in dictatorial period, so-called *Second-degree teaching*, identifying its functions. Based on qualitative and bibliographic analysis as well as with historical materialism as theoretical contribution, it articulates structural and ideological elements required by the capital, such as the educative reforms of that period. Redefinition of the *Second-degree teaching* was guided by the Human Capital Theory and the National Security Doctrine within the Capital's Taylorist-Fordist logic is among the findings. With the Law number 5.692/1971, instrumental qualification for work was prioritized in this teaching, as well as a conservative ideology was internalized to ensure political conditions to reproduce the imperialist order in Brazil.

Keywords: Education and work; Bourgeois-military dictatorship; High School.

Resumen

La dictadura burguesa-militar brasileña (1964-1985) ha reconfigurado la política educacional, dejando un legado que persiste e implica estudios constantes. Esta investigación analiza especialmente las directrices para la Escuela Secundaria en el período dictatorial, entonces llamado *Enseñanza de 2º Grado*, identificando sus funciones. Basada en análisis cualitativo y bibliográfico, así como en contribuciones teóricas del materialismo histórico, articula los elementos estructurales e ideológicos demandados por el capital con las reformas educativas del período. Se ha constatado la redefinición de la Enseñanza 2º Grado fue orientada por la Teoría del Capital Humano y por la Doctrina de la Seguridad Nacional en el interior de la lógica taylorista-fordista del capital. Se sustenta que con la Ley número 5.692/1971 se ha priorizado, en esa enseñanza, la calificación instrumental para el trabajo y la internalización de una ideología conservadora para asegurar las condiciones políticas para la reproducción de la orden imperialista en Brasil.

Palabras clave: Educación y trabajo; Dictadura burguesa-militar; Escuela Secundaria.

1. Introdução

A instauração da ditadura burguesa-militar (1964-1985) marcou a educação brasileira com diretrizes que repercutem até os dias atuais. Sustenta-se aqui a concepção de que as características da política educacional desse período deixaram fortes resquícios, que estão sendo novamente valorizados, sob novas roupagens, através de discursos pautados na necessidade da “disciplina”, da “ordem” e de promover a “empregabilidade” via educação.

Atualmente, mediante ações como a militarização dos espaços públicos, a inserção da doutrina militar nas escolas, a própria militarização das escolas (Alves & Ferreira, 2020) e também o Projeto “Escola Sem Partido”, atua-se diretamente no campo educativo. Essas são novas formas de uma ação que não se encerrou no curso da história, pois, para além de simples defesas ideológicas, elas possuem uma intencionalidade estrutural, afetando vários âmbitos da vida social. Nesse sentido, compreender as funções atribuídas à educação no contexto da ditadura possivelmente trará um auxílio importante para desvelar como esse processo se reconfigura na educação atual.

Mediante a complexidade dos fatos, considera-se que a análise das políticas educacionais do período ditatorial brasileiro (1964-1985) exige a sua vinculação ao movimento político e econômico mundial, requerendo intensas e frequentes pesquisas. A compreensão das causas que resultaram no golpe requer sua articulação a um complexo conjunto de fatores socioeconômicos e políticos, de interesse interno e externo, que conduziram o país a uma intervenção de caráter repressivo.

Nessa perspectiva, este estudo visa analisar as diretrizes para o Ensino Médio no período ditatorial, então denominado Ensino de 2º Grau¹, identificando suas funções, a fim de contribuir na reflexão crítica de suas causas, objetivos e das implicações que se mantêm. A primeira seção explora os condicionantes universais e sua interferência na particularidade brasileira, na conjuntura do período, situando a aprovação da reforma do Ensino de 2º Grau no interior desse movimento mais amplo. Na sequência, demonstram-se as alterações promovidas nesta etapa educativa, identificando seus objetivos e articulações com a lógica da reprodução do capital.

¹ Optou-se por manter na análise a denominação adotada no período, de Ensino de 2º Grau.

2. Metodologia

A análise crítica adotada está orientada pelo referencial do materialismo histórico, que exige a consideração da totalidade como um princípio essencial, visto ter como pressuposto o fato de que cada parte é um momento do conjunto.

Trata-se, pois, de apreender o processo através do qual vão de constituindo, ao mesmo tempo, a totalidade de determinado objeto e as partes que o compõem, a hierarquia e a ordem entre os diversos momentos, o modo como se relacionam entre si o todo e as partes, sob a regência do primeiro, as relações das diversas partes entre si e a passagem de um momento a outro (Tonet, 2013, p. 116).

Deste modo, considera-se que a produção do conhecimento quanto ao Ensino Médio no período da ditadura brasileira depende de uma aproximação constante em relação ao objeto, a fim de alcançar sua integralidade. As pesquisas já realizadas adquirem, portanto, uma importância fundamental para auxiliar neste processo. A revisão bibliográfica permite estabelecer as relações sociais e históricas que incidem sobre o objeto, a fim de apreender sua realidade concreta, ou seja, “[...] estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral” (Triviños, 2006, p. 74). Esta pesquisa ampara-se assim em contribuições essenciais para desvelar as questões socioeconômicas e educacionais do período, como as de Netto (2014), Mézáros (2008), Ferreira Jr. e Bittar (2008), Cunha (2014), além de outros autores.

A abordagem qualitativa, por sua vez, permite responder a questões particulares, visto que, conforme explica Minayo (2009, p. 21), “[...] ela trabalha com o universo dos significados, motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

3. Resultados e Discussão

3.1. A instauração da ditadura em meio às estratégias de reprodução do capital e as funções atribuídas à educação

A produção da existência humana sob o capital está subsumida por sua finalidade de produzir valor e, em decorrência dessa configuração, o trabalho passa, além de ser produtor de bens materiais que satisfaçam às necessidades humanas, a servir principalmente para a reprodução do valor. Como produtor de mercadorias, o trabalho está condicionado em suas

funções de produtor de valor de uso e de valor, portanto, atrelado às necessidades de valorização e reprodução do capital, reconfigurando-se continuamente para este objetivo.

As mudanças ocorridas na produção da vida, no interior da lógica capitalista, promovem mudanças nas relações entre as classes sociais, o Estado, a política, a economia e a educação. No processo de expansão do capital, que na etapa monopolista atual foi mundializado, alteraram-se os patamares do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações urbano-industriais, de acordo com a divisão internacional do trabalho. Os distintos países foram afetados nesse movimento, incluindo o Brasil.

A análise de suas alterações políticas e educacionais, portanto, não pode estar desvinculada da relação que estabelecem com a base material, que por sua vez mantém articulação orgânica com a totalidade histórica. A reforma do Ensino de 2º Grau brasileiro, em 1971, em um período ditatorial, atendeu às necessidades específicas do período, por isso a necessidade de entendê-la mais a fundo, apreendendo suas motivações veladas.

Essa reforma ocorreu durante o golpe burguês-militar, iniciado em 1º de abril de 1964, que depôs o governo de João Goulart (1961-1964), marcado pela instabilidade econômica e política. Ele assumiu após a renúncia de Jânio Quadros à presidência (1961), mediante uma crise que revelou acirrados embates políticos e econômicos em torno do projeto de desenvolvimento para o país.

É importante demarcar a polarização que caracterizou o período de 1930 a 1964, em torno dos projetos nacional-populista, originado com Getúlio Vargas, e o das oligarquias tradicionais, ligadas à agricultura de exportação. O primeiro tinha o apoio dos trabalhadores e de setores mais progressistas e “[...] defendia a industrialização do País à base do esforço nacional [...]”, enquanto que o segundo “[...] previa o desenvolvimento econômico subordinado à liderança dos Estados Unidos da América [...]” (Bittar & Bittar, 2012, p. 158).

A industrialização brasileira estruturou-se nessas décadas, considerada por vários setores como alavanca para o desenvolvimento nacional. De 1930 a 1945 predominou a estratégia nacionalista sob a orientação do Estado, que buscou associar os interesses burgueses aos dos trabalhadores, embora sem romper “[...] substancialmente com as relações de dependência com o capital estrangeiro e o imperialismo [...]” (Gomes, 2018, p. 423). Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) houve um crescimento econômico no país, destacando-se o período do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que impulsionou a indústria pesada por intermédio de “[...] grandes favores ao ingresso de capitais estrangeiros (especialmente norte-americanos)” (Netto, 2014, p. 26).

O capital monopolista dos países centrais, durante os denominados “anos dourados” das décadas de 1950 e 1970, assegurava suas condições de acumulação ampliando a atuação nos países periféricos. Nesse processo, o Brasil ajustou sua economia às exigências e ao dinamismo do capital internacional, ofertando sua estrutura industrial, abundantes recursos naturais e uma numerosa força de trabalho, exercendo determinadas funções no interior da divisão internacional do trabalho.

Nessa conjuntura, aprofundaram-se as contradições urbano-industriais internas, que se radicalizaram com as posições de direita e esquerda. As tensões sociais se intensificavam e os movimentos populares e de classe se fortaleciam, reivindicando a ampliação de direitos, melhores salários e condições de trabalho, em um contexto mundial de contestações ao sistema capitalista². A disputa nacional oscilou entre “[...] uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional” (Romanelli, 1997, p. 193).

O governo de Jânio Quadros (1961) expressou esses embates e foi bastante controverso, resultando em sua renúncia no mesmo ano. Ao revelar simpatia pela Revolução Cubana (1959), de caráter socialista, acabou por abalar sua relação com os segmentos burgueses nacionais. A instabilidade agravou-se com a proposição de uma política externa independente, “[...] defendida pelos setores nacionalistas e que excluía a obediência à política exterior norte-americana; esta nova posição brasileira relacionava-se à postura dos chamados *países não alinhados*” (Netto, 2014, p. 29, grifos do autor).

Com a renúncia, João Goulart assumiu a presidência (1961-1964), inicialmente em um regime parlamentarista. Mesmo após a restituição dos poderes presidenciais, seu governo foi alvo de resistências dos setores conservadores do Congresso Nacional, visto que o projeto proposto envolvia reformas sociais e tinha amplo apoio das camadas populares. Assim, além da crise política e econômica, também “[...] o receio do avanço das forças identificadas com reformas sociais ou mesmo de esquerda assombravam amplos segmentos da burguesia e de setores comprometidos com os interesses imperialistas no Brasil” (Gomes, 2018, p. 424).

² V. Silva (2012, p. 56) constatou que o pós-guerra representou “[...] a época em que os partidos comunistas de países importantes da Europa lideraram guerrilhas de resistência antifascista (casos de França e Itália), que em um caso (Grécia) conduziu à guerra civil de fato contra as forças lideradas pelos comunistas. Entre os anos 1950 e 1960, mais de quarenta países conquistaram sua independência, libertando-se de séculos de exploração colonial, abrangendo uma população de mais de 800 milhões de pessoas. Além disso, revoluções socialistas abalaram a hegemonia norte-americana em algumas regiões importantes da Ásia, especialmente na China”.

A crise interna aliada a uma situação internacional de instabilidade, sucedida no pós-guerra e ressaltada pelo confronto advindo da denominada “guerra fria” (1947-1991), influenciaram o golpe contra o governo de Goulart. Os conflitos mundiais interferiam assim nos países periféricos, como o Brasil, necessários para expandir o capital.

Dessa forma, na década de 1960 a política norte-americana empreendeu uma escalada para sua hegemonia, fazendo chantagens e pressões econômicas que causaram “[...] desestabilizações de governos e patrocínio a golpes de Estados” (Netto, 2014, p. 35). Nos estudos da ditadura brasileira, portanto, é imprescindível levar em conta suas relações com este complexo conjunto de fatores, pois,

[...] o golpe do 1º de abril não pode ser compreendido fora do contexto da *guerra fria* quando, sob o hegemonismo norte-americano e numa conjuntura em que se modificava profundamente a divisão internacional do trabalho (e, logo, as relações econômicas entre os *centros* capitalistas e as suas *periferias*), os núcleos imperialistas patrocinaram a *contrarrevolução preventiva em escala mundial* (Netto, 2014, p. 74, grifos do autor).

As medidas educacionais desse período vincularam-se diretamente a essa situação conjuntural. Isto porque a educação adentrou nas preocupações centrais do capital mundial, o que se explicitou por intermédio das proposições dos organismos multilaterais. Destaca-se a atuação do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), cujas concepções econômicas e ideológicas objetivaram-se nos condicionantes para as reformas estruturais dos países periféricos, como os da América Latina, África e parte da Ásia, e em suas orientações educacionais.

Até o início de 1960 o BM não considerava viável investir na educação, o que começa a se alterar “[...] na gestão de Woods (1963-1968) e, mais acentuadamente, na presidência de McNamara, quando a ênfase no problema da pobreza fez a educação sobressair entre as prioridades do Banco” (Leher, 1999, p. 26). Destaca-se o fato de que, antes da gestão de McNamara (1968-1981) no BM, ele atuou como Secretário de Defesa dos Estados Unidos (1961-1968). Além disso, apesar da educação não ocupar até então posição prioritária no BM, ela já era concebida como fundamental para a segurança desde o período da “guerra fria”.

No caso das relações com os países da América Latina, a preocupação no período em estudo era conter o avanço do socialismo, evitando que outros países seguissem o caminho da revolução cubana (1959). Para a difusão da propaganda ideológica americana, foi importante “[...] a criação do Comitê de Políticas para a América Latina (Latin American Policy Committee, LAPC), formado em abril de 1962 como um órgão centralizador para

coordenação política” (V. Silva, 2012, p. 58). De acordo com Leher (1999), vigorou a doutrina da “contra insurgência”, que propunha operações militares localizadas e intensa atuação ideológica, por intermédio de ações educativas e missões religiosas.

As ações educacionais orientaram-se pelo programa *Aliança para o Progresso*, sendo que as “[...] doutrinas, formas e métodos de propaganda foram desenvolvidos a partir da Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado (Usaid)”, conforme Leher (1999, p. 20). Elaborou-se uma complexa engenharia social para o controle da educação, como a destinada ao ensino superior, que contou com a participação de instituições privadas e universidades americanas. A reforma universitária da ditadura, aprovada pela Lei nº 5.540/1968, inseriu-se nessa lógica.

Aliada a essa doutrina de segurança, veicularam-se as teses da *Teoria do Capital Humano*, oriundas da Universidade de Chicago, na figura de Theodore W. Schultz (1902-1998), cujo cerne foi o estabelecimento de uma relação direta entre educação e economia.

Assim, para a ‘Escola de Chicago’, a educação não só alavancava a produtividade econômica como também transfigurava o trabalhador em capitalista, com base na quantidade e qualidade de novos conhecimentos que ele agregava à sua própria força de trabalho, ou seja, num capitalista proprietário de bens simbólicos metamorfoseados em ‘capital humano’ (Ferreira Jr. & Bittar, 2008, p. 344).

Esse ideário se fez presente no Plano Decenal de 1967/76, que atribuiu ao sistema educacional “[...] o imperativo de consolidar a estrutura do capital humano no país para acelerar o desenvolvimento econômico” (Ammann, 2013, p. 137). Essa ideologia é baseada no vínculo linear entre educação e desenvolvimento e contribui para obscurecer as contradições sociais típicas da relação capital-trabalho, pois a “[...] Teoria do Capital Humano concebe o homem não como ser histórico-social, mas como *homo economicus*” (Borges & Araújo, 2019, p. 17). O caráter ideológico predomina e vela a divisão social de classes ao conceder ao indivíduo a responsabilidade pela maximização da produção e do lucro, sendo ele supostamente livre para buscar sua ascensão social. Durante a consolidação da ditadura, a Teoria do Capital Humano passou a ser um elemento vital.

Gomes (2018, p. 429) atenta para o fato de “[...] que o golpe legitimava-se (sic) inicialmente por meio de uma aparência democrático-representativa”, sob o discurso de manter a “ordem democrática”, constituindo-se em uma “ditadura dos interesses do capital”. Para levar a cabo seu projeto, os governos do período se aliaram aos setores burgueses que se

beneficiavam, instaurando uma forte repressão policial-militar contra seus opositores, resultando no denominado “milagre econômico”.

As estratégias repressivas do capital foram acionadas mediante o acirramento das contradições de classes, por intermédio da articulação dos projetos de desenvolvimento econômico e da segurança social. Isto porque o êxito do empreendimento econômico dependeu do “[...] arrocho salarial; concentração de riqueza; financiamento do capital por meio de subsídios, correção monetária como mecanismo de controle inflacionário” (Ferreira Jr. & Bittar, 2008, p. 340), além da atração das multinacionais e sua expansão no país, causando reações.

A violência se instaurou e a “[...] ditadura ganhou contornos cada vez mais perversos, cujo alicerce doutrinário foi a Ideologia de Segurança Nacional, cunhada na Escola Superior de Guerra (ESG), fortemente influenciada pelos valores e interesses norte-americanos” (Gomes, 2018, p. 430).

Sua repercussão deu-se em todos os campos sociais e na educação se evidenciou com as reformas universitária, Lei nº 5540/1968, e a do Ensino de 1º e 2º Graus, consubstanciada na Lei nº 5.692/1971.

Nos limites deste estudo, o foco está na identificação dessas relações e sua articulação com as alterações no Ensino de 2º Grau.

3.2. A reforma do Ensino de 2º Grau: qualificação instrumental e controle ideológico

Em torno da premissa do desenvolvimento econômico e da segurança nacional, o regime militar promoveu alterações na organização do sistema educacional, acentuando o papel da escola e articulando-a à ideologia do Estado tecnocrático, que modificou a face da educação. Uma das primeiras medidas do governo ditatorial foi o combate aos movimentos populares de educação e de cultura, cuja concepção era oposta à desejada.

Foram interrompidas as atividades de alfabetização de adultos, inspiradas em Paulo Freire (1921-1997), que foi preso e exilado. Também o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à igreja católica, teve seus membros perseguidos e os materiais recolhidos, por ser considerado subversivo (F. Silva, 2020). Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), pela Lei nº 5.379, “[...] uma fundação de direito público com objetivo de eliminar o analfabetismo no país até 1975” (Gomes, 2018, p. 438). Sem atingir a meta prevista, o programa refletiu a ideologia da moral e do civismo.

Os ensinos fundamental e médio regulares, então denominados de Ensino de 1º e 2º Graus, não foram alterados de imediato, ao contrário do ensino superior, que desde 1968 foi reconfigurado, abrindo-se à iniciativa privada. Predominou neste uma orientação para a eficácia e eficiência, centrada na produtividade, com extremo controle sobre as atividades acadêmicas, que redundaram em perseguições e repressões aos professores e aos estudantes e seus movimentos, colocados na ilegalidade, bem como a diversos intelectuais.

Foi durante um período de arbítrio e violência que a Lei nº 5.692/1971 fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2ª Graus (Brasil, 1971), alterando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961. Estendeu-se a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, atingindo a faixa etária dos 7 aos 14 anos, e os cursos primário, ginásial e colegial foram transformados em 1º e 2º graus. Instituiu-se assim a continuidade, que assegurou a passagem de uma séria a outra, bem como a terminalidade, que permitia o encerramento da formação ao final de cada grau de ensino, a fim de ingressar no trabalho.

O Ensino de 1º e 2º Graus, conforme o Art. 1ª da legislação, passou a ter “[...] por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

Um aspecto polêmico estabelecido pela Lei nº 5.692/1971 foi a política de profissionalização universal e compulsória no Ensino de 2º Grau. Ela uniu os ramos do 2º ciclo do ensino médio, ou seja, “[...] o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se” (Cunha, 2014, p. 914). As escolas deveriam, com a reforma instituída, oferecer cursos profissionais, destinados a formar técnicos e auxiliares para as mais diversas áreas de atividade. O ensino propedêutico, como o antigo colegial, que abordava o ensino clássico e científico, não teria mais lugar.

O Ensino de 2º Grau passou a ter a clara finalidade de profissionalização, entendida como necessária pelos ideólogos para formar e qualificar para o trabalho. Para conceber a profissionalização universal e compulsória estabelecida, o governo recorreu a procedimentos autoritários, cancelando as Conferências Nacionais de Educação e as discussões que seriam realizadas nestes encontros, impondo a sua soberania nessa questão. Houve resistências também dos setores privados, além das classes médias e dominantes, que almejavam ingressar na universidade.

Um elemento importante das medidas autoritárias e disciplinadoras que permearam as reformas foi o objetivo de atrelar o sistema educacional ao modelo econômico adotado, assegurando as condições políticas para sua reprodução. O Brasil seguia a orientação do BM,

que nos anos de 1970 tinha uma concepção distinta da atual, pois “[...] considerava o financiamento às escolas primárias e secundárias de formação geral um contra-senso, defendendo o ensino técnico e profissional, modalidades tidas como mais adequadas às necessidades (presumidas) dos países em desenvolvimento” (Leher, 1999, p. 26). Isso explica uma das razões para o foco no ensino profissional na reforma de 1971.

Dentre os determinantes dessa medida, estava também a tentativa de conter a pressão das classes médias em relação ao ingresso no ensino superior. Registre-se que assim o estudante obtinha a qualificação profissionalizante no 2º grau e poderia encerrar seus estudos, ingressando no trabalho. Um relatório educacional projetado no período estabeleceu dois princípios norteadores: primeiro, atender às reivindicações dos estudantes universitários; segundo, assegurar um equilíbrio “[...] dos sistemas de ensino, em seus vários níveis, atendendo a dois tipos de demandas: ensino primário e médio estendidos a praticamente toda a população escolarizável e ensino superior para aqueles que quisessem e pudessem” (Cunha, 2014, p. 919).

Na prática, esses objetivos não se concretizaram. Amman (2013) aponta que, depois de seis anos da promulgação da Lei, constatou-se seu fracasso, através do baixo nível de ensino, da desqualificação dos professores e de uma proposta totalmente desarticulada com a realidade do país. Além disso, em relação ao orçamento, identificou-se uma baixa: em 1965 o investimento na educação era de 11,07%; já em 1976, foi de 4,4%. Um estudo sobre os investimentos na educação foi realizado através do Banco Interamericano de Desenvolvimento, com 21 países da América Latina, e neste o Brasil ficou em último lugar.

No que se refere à qualificação ofertada, portanto, o que se constata é que não houve uma educação que desenvolvesse as potencialidades científicas e humanas, mas sim uma formação instrumental e precária para o trabalho. A educação prepararia os “especialistas”, a fim de proporcionar uma maior produtividade, o que se vinculava “[...] ao desenvolvimento do capitalismo em sua fase monopolista, quando a organização fordista do trabalho, de base científico-tecnológica, se generalizava e foi, progressivamente, de modo acelerado, requerendo o domínio cada vez mais especializado” (Neves & Pronko, 2008, p. 26).

Na organização da produção nacional, aprofundava-se “[...] o chamado taylorismo-fordismo que acabou por se tornar o padrão para toda a produção industrial” (Netto & Braz, 2006, p. 198). Esse modelo de organização do trabalho, iniciado no final do século XIX, adentrou o século XX e estendeu-se aos países periféricos, como o Brasil.

Taylorismo é a denominação dada à organização do trabalho desenvolvida por Frederick Winslow Taylor (1856–1915). “Interessava-lhe o controle do trabalho em qualquer

nível de tecnologia” (Braverman, 1977, p 101), sendo sua principal característica a administração de todas as fases de produção. Essa perspectiva se apoia no conceito da eficiência, como critério de avaliação do processo produtivo, e submete os trabalhadores, a fim de tornar mais homogênea a produção e para manter o controle e a produtividade do trabalho. Promove assim a simplificação das habilidades e capacidades necessárias para o processo de trabalho.

O outro método de racionalização do trabalho industrial foi desenvolvido por Henry Ford (1863-1947), a quem é atribuído o fordismo. Ford utilizou a organização científica do trabalho, aliada à técnica de organização da produção no chão da fábrica, introduzindo a esteira rolante. “Além de ligar os trabalhos individuais sucessivos, a linha fixa uma cadência regular de trabalho, controlável pela direção da empresa. Permite uma produção fluida, limitando ao máximo os estoques e o transporte entre operações” (Gounet, 2002, p. 19).

Nesse processo, introduziu a montagem em série para a produção dos automóveis em menos tempo e ao menor custo possível. Harvey (2008, p. 121) explica que, para Ford “[...] produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho”. Para obter os resultados desejados, foi preciso uma exploração intensiva do trabalhador, marcada por atividades repetitivas e massificadas.

O taylorismo-fordismo, como modelo de racionalização do sistema de produção capitalista, serviu assim como orientação para o sistema educacional do regime burguês-militar, orientado por uma formação técnica e instrumental, únicas demandadas para a maioria dos trabalhadores. Introduziu-se a “[...] ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes, e reconhecimentos necessários à integração no processo produtivo” (A. Silva, 2016, p. 204). A educação foi incumbida de preparar o trabalhador para aplicar técnicas e ferramentas de gestão, a fim de reduzir o custo de produção e promover o crescimento do capital.

O golpe burguês-militar no Brasil projetou assim um sistema educacional voltado para os moldes do capital monopolista, adequando a força de trabalho aos seus interesses, a fim de “[...] possibilitar para os trabalhadores apenas instrução minimamente necessária, mas que seja carregada com a exclusividade dos imperativos imediatos da produção capitalista” (Santos, 2017, p. 56).

Desse modo, utilizou-se da Teoria do Capital Humano, na qual a questão educacional passou a ser reconhecida como uma alternativa para as discrepâncias econômicas. Ela serviu como “[...] fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade” (Ferreira Jr. & Bittar, 2008, p. 343). É possível afirmar, portanto, que os parâmetros da divisão internacional do trabalho afetaram o sistema

educacional do regime burguês-militar, atendendo aos interesses econômicos, políticos e ideológicos do avanço do capitalismo monopolista.

Alguns elementos precisam ser considerados para compreender esse cenário educacional. O primeiro é que as medidas tomadas se ampararam em uma assessoria externa, de cooperação técnica-financeira, ancorada em diversos acordos realizados no período, conhecidos como os acordos Mec-Usaid:

[...] que envolviam assistência técnica e cooperação financeira. Os primeiros foram assinados em 1964 atingindo vários acordos que versam diferentes níveis de ensino, sobre a formação de professores, e a produção de material didático, exercendo forte influência na reforma educacional brasileira, na profissionalização compulsória do ensino médio realizada em 1971 (Pinto, 2014, p. 292).

Como exposto anteriormente, este órgão ficou responsável por disseminar no período a ideologia de segurança, no âmbito do movimento de expansão do capital monopolista. No campo curricular, a difusão da Ideologia da Segurança Nacional materializou-se com a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), considerada obrigatória, e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), pelo Decreto-Lei nº 869/1969, cujo conteúdo era voltado explicitamente ao aspecto político-ideológico.

No Ensino Superior foi incluída a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). “Inicialmente, essas disciplinas substituíram o ensino de filosofia. Esse processo foi gradativo, até que, em 1971, a filosofia é retirada definitivamente currículo, com a Lei n. 5.692 (1971)”, conforme Costa e Subtil (2016, p. 32). Perderam espaço também as disciplinas de História e Sociologia.

Houve, todavia, mudanças conjunturais significativas no decorrer do período ditatorial, marcadas pela crise mundial de acumulação do capital, que irrompeu na década de 1970. Ela promoveu um reajuste das políticas educacionais, sentido sob a influência do BM. “Na virada neoliberal da década de 1980, a orientação educacional do Banco sofreu uma inflexão em direção ao ensino elementar. A orientação anterior foi então duramente atacada como voluntarista e dispendiosa” (Leher, 1999, p. 26).

Neste ambiente e em meio às críticas e resistências que o ensino profissional sofria, desde 1971, as diretrizes educacionais foram readequadas. A profissionalização universal e compulsória havia gerado no sistema educacional uma dificuldade, pois as escolas de 2ª grau deveriam transformar as escolas secundárias em escolas técnicas. Apesar de adesões, sua imposição levou a críticas de toda natureza, diante dos altos custos e da escassez de recursos

humanos. Os próprios membros do Conselho Federal de Educação (CFE) acabaram depois por defender mudanças na legislação: manter-se-ia a habilitação profissional como objetivo do ensino de 2º grau, “[...] mas poderia ser substituída pelo aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais” (Cunha, 2014, p. 929), dependendo da realidade de cada escola.

O Ensino de 2º Grau sofreu então a “reforma da reforma”, com a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/1971. A profissionalização exigida no Ensino de 2º Grau deixou de ser obrigatória e substituiu-se o termo “qualificação” por “preparação” para o trabalho, cujo caráter difuso permitia a formação para o vestibular, bastando às escolas dar informações sobre as profissões ou promover visitas a empresas.

Com a nova Lei, o ensino de “[...] 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *preparação para o trabalho* e para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1982, grifos nossos). A oferta da habilitação profissional no Ensino de 2º Grau ficou a critério dos estabelecimentos de ensino, o que atendeu o setor privado e restabeleceu a diferenciação de percursos escolares para as distintas classes.

O que se constatou foi a adequação do Ensino de 2º Grau para proporcionar a profissionalização e a disciplina necessárias ao processo de industrialização, o que resultou na sua expansão sob a égide do capitalismo monopolista. Houve um aumento significativo do número de matrículas, mas sob condições precárias, demonstradas por altos índices de repetência e evasão no período. A Tabela 1 permite visualizar o impulso quantitativo das matrículas no Ensino de 2º Grau no Brasil, no período de 1950 a 1985.

Tabela 1: Estatística do número de matrículas no Ensino de 2º Grau, hoje denominado de Ensino Médio, entre os anos de 1950 a 1985.

Ano	Médio (Secundário e Profissional)	Porcentagem em relação ao total	Índice de crescimento
1950	538.346	3%	100
1960	1.177.427	6,54%	219
1965	2.154.430	11,97%	400
1968	3.205.689	17,81%	595
1970	4.086.073	22,70%	759
1972	1.299.937	7,22%	241
1978	2.519.122	14,00%	468
1985	3.016.138	16,76%	560

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras, a partir de Hasenbalg (2006, p. 106) e Ribeiro (1993, pp. 186-189).

É constatável na Tabela 1 a dinâmica contraditória que se projetou no 2º Grau. O número de matrículas duplicou entre os anos de 1950 a 1970, acompanhando a expansão industrial. Por outro lado, após a implementação da Lei nº 5.692/1971, verifica-se uma dinâmica diferente. Em 1972 houve 1.299.937 matrículas, o que representou um índice de 7,22% do total do período analisado e uma drástica queda em relação a 1970, tendo em vista os 4.086.073 matriculados neste ano. Nos anos de 1978 a 1985, o número de matrículas voltou a crescer e constituiu 14,00% e 16,74% do total geral, com um índice de crescimento de 468 e 560. Não retornou, todavia, ao índice de 1970, quando o índice de crescimento foi de 759 em relação ao total.

Os fatores que ocasionaram o declínio do número de matrículas no Ensino de 2º Grau, hoje denominado de Ensino Médio, relacionam-se com a crise mundial da década de 1970, que envolveu a desregulamentação do sistema monetário internacional, a descentralização da economia, além de causar a queda no ritmo de crescimento econômico e, conseqüentemente, o aumento do desemprego. Estes fatores influenciaram também a revogação da profissionalização compulsória e universal no Ensino de 2º Grau, passando a vigorar a profissionalização opcional, que ficou a critério dos estabelecimentos de ensino.

Verificou-se que a educação desempenha um papel orgânico na divisão social e técnica do trabalho, por “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Mészáros, 2008, p. 15). A ampliação da escolaridade no período analisado esteve atrelada a esses objetivos, pois, desde a criação da escola pública, ela não teve como prioridade a “[...] transmissão da ‘cultura letrada’ aos trabalhadores”, mas sim uma “[...] contribuição decisiva na formação do cidadão contrarrevolucionário” (Garcia, Lazarini, Barbieri & Mello, 2017, p. 187).

Desse modo, a educação vincula-se ao destino do trabalho e é subsumida pelo capital. Por isso, é possível afirmar que, “[...] no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria” (Mészáros, 2008, p. 16). Na acepção deste autor, as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular, com influências na educação, que está estritamente integrada na totalidade dos processos sociais. Para funcionar adequadamente, estes necessitam estar em sintonia com as determinações gerais da sociedade como um todo. A questão crucial, sob o capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução objetiva do sistema. Em outras palavras, no sentido amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” dos valores desta lógica nos indivíduos.

A internalização assegura os parâmetros reprodutivos gerais do capital para que, desse modo, contenha a resistência trabalhadora quanto à exploração, sem ter que empregar a força. “Apenas em períodos de crise aguda volta a prevalecer o artesanal de brutalidade e violência, com o objetivo de impor valores” (Mészáros, 2008, p. 16).

Pretende-se que a repressão mais intensa, a brutalidade e a violência fiquem em segundo plano, o que nem sempre é possível assegurar diante da contradição presente nas relações sociais, por mais que se organizem as instituições sociais e a propaganda ideológica para isto. O golpe burguês-militar no Brasil expressou esta impossibilidade, em determinado momento histórico, utilizando-se da repressão, mas acionando também a educação para atender suas necessidades econômicas e político-ideológicas.

4. Considerações Finais

O presente artigo soma-se a estudos já desenvolvidos sobre esse período da educação brasileira, cuja complexidade demanda sua articulação às distintas relações que estabelece com a totalidade social, sendo indispensável o auxílio de diversas ciências humanas e sociais para sua compreensão. Considera-se que a análise das funções do Ensino Médio no período ditatorial, empreendida neste estudo, proporciona à comunidade educacional em geral um instrumento analítico indispensável para o enfrentamento de seus problemas atuais.

Isso porque, mediante as recentes reformas instituídas para o Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que foram alvo de acirradas disputas e resistências, desvelaram-se distintos interesses econômicos e políticos em torno da educação no Ensino Médio. Tendo como pressuposto que tais questões estão radicadas nas contradições inerentes à sociabilidade do capital, é premente a necessidade de apreender a base material que as origina. A análise das funções do Ensino Médio durante a ditadura brasileira, viabilizada neste estudo, identificou que suas funções foram demarcadas por aspectos econômicos e ideológicos, muitos dos quais permanecem na educação atual, embora reconfigurados.

O regime burguês-militar implementado no Brasil em 1964 marcou uma fase de mudanças que se originou de complexas relações mundiais, cujo objetivo foi assegurar a expansão do capital monopolista. Acionaram-se mecanismos de dominação imperialistas, sob a hegemonia estadunidense, tendo como pano de fundo distintas relações internacionais.

Em relação à educação, ela passou a ter características voltadas para a qualificação instrumental dos trabalhadores e para seu controle ideológico. A profissionalização foi evocada como necessária para o desenvolvimento industrial brasileiro e para uma suposta

ascensão social. A expansão da ordem do capital vinculou-se ao conceito de “Capital Humano”, que estabeleceu uma relação direta entre educação e economia. A educação passou a ser considerada uma atividade lucrativa, agregando-lhe um caráter macroeconômico.

As mudanças ocasionadas pela Lei nº 5.692/1971, no âmbito do Ensino de 2º Grau, hoje denominado Ensino Médio, articularam-se à organização do trabalho baseada na produção de base taylorista-fordista, que exigia a adequação da concepção de mundo dos trabalhadores aos objetivos do capital monopolista. Para isso, foram priorizadas habilidades e atitudes necessárias à integração econômica e política à produção.

Com a obrigatoriedade da profissionalização no Ensino de 2º Grau, buscou-se conter também a demanda das classes médias e trabalhadoras para o ensino superior, pois era possível se inserir diretamente no mundo do trabalho. A implantação da reforma não obteve os resultados desejados e sofreu diversas reações, culminando na Lei nº 7.044/1982, que alterou a Lei nº 5.692/1971, tornando a profissionalização exigida no Ensino de 2º Grau opcional. Neste momento, o cenário nacional já sentia os efeitos da crise mundial iniciada nos anos de 1970.

No aspecto ideológico, a educação foi orientada por acordos com órgãos internacionais, adequando os currículos e a estrutura dos sistemas de ensino à Ideologia da Segurança Nacional, disseminada em meio às estratégias do BM para conter as resistências à reprodução da ordem do capital e para assegurar o avanço da hegemonia americana na América Latina.

Infere-se que a ditadura burguesa-militar direcionou o projeto socioeconômico e a política educacional no Brasil, para viabilizar os interesses do imperialismo, pautada no binômio segurança e qualificação profissional. Tornou a educação e o Ensino Médio seletivos, precários e orientados pela lógica produtivista. Foram determinantes a Ideologia da Segurança Nacional, o tecnicismo e a Teoria do Capital Humano, impossibilitando uma formação humana integral e voltada aos interesses sociais coletivos.

Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, muitos aspectos das políticas educacionais desse período se fazem presentes até os dias atuais, sob novas roupagens, demandando pesquisas constantes. A militarização da vida social e da educação, como já apontado no início, não estaria pautada em objetivos semelhantes aquele período, a fim de combater as ameaças ao capital, por intermédio da ordem e disciplina, embora agora reconfiguradas para os novos tempos? A recente “Reforma do Ensino Médio”, Lei nº 13.415/2017, imposta à revelia das críticas de docentes e estudantes, não trouxe medidas que guardam semelhanças com as adotadas no período ditatorial, como a ênfase na

profissionalização e na retirada de espaço das disciplinas de História, Filosofia e Sociologia dos currículos? O denominado “neotecnicismo”, a própria “Teoria do Capital Humano” e o ideário privatista que adquirem intenso vigor no campo educacional, não seriam ressignificações do projeto dos anos de 1960, que é agora readequado para as demandas socioeconômicas atuais?

Estas são possíveis questões que se sugerem para trabalhos futuros e que exigem reflexões para além do campo educacional e político, a fim de identificar seus determinantes mais profundos na própria estrutura social. O intuito deste estudo foi contribuir nessa tarefa científica e política, que é deveras complexa e, por isso, coletiva.

Referências

Alves, M. F., & Ferreira, N. R. S. (2020). O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. *Educação & Sociedade*, 41, 1- 14. Doi: 10.1590/es.0224778.

Ammann, S. B. (2013). *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 12^a ed. São Paulo, SP: Cortez.

Bittar, M., & Bittar, M. (2012). História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*, 34, 157-168. Doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497

Borges, E. F., & Araújo, J. C. S. (2019). Educação profissional, dualidade estrutural e neoprodutivismo. *Revista Educação em Questão*, 57(52), 1-33. Doi: 10.21680/1981-1802.2019v57n52ID16002

Brasil. (1971). 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Brasil. (1982). Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da*

União, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

Braverman, H. (1977). *Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.

Costa, R. C., & Subtil, M. J. D. (2016). A ditadura militar no Brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política. *Imagens da Educação*, 6(2), 29-41. Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i2.28805>

Cunha, L. A. (2014). Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 912-933. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142913>

Ferreira Jr., A., & Bittar, M. (2008). Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos Cedes*, 28(76), 333-355. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>. Acesso em: 19 abr. 2020.

Garcia, J. D. A., Lazarini, A. Q., Barbieri, A. F. & Mello, R. A. (2017). A origem da escola pública no século XIX: contraposição ou coerência com as necessidades do capital? *Tempo e Espaço em Educação*, 10(21), 177-190. Doi: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i21.6341>

Gomes. M. A. O. (2018). Economia, educação e segurança nacional na ditadura civil militar no Brasil. *Revista Cocar*, 12(24), 421-445. Doi: <http://dx.doi.org/10.31792/rc.v12i24>

Gounet, T. (2002). *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. 1ª reimp. São Paulo, SP: Boitempo.

Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo: história e implicações*. 13ª ed. São Paulo: Loyola.

Hasenbalg, C. (2006). Estatísticas do século XX: educação. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. *Estatísticas do século XX*. (pp. 91-110). Rio de Janeiro, RJ: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv37312.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

Leher, R. (1999). Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, 3(2), 19-30. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/edicao-03/>. Acesso em: 16 maio 2020.

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. 2ª ed. São Paulo, SP: Boitempo.

Minayo, M. C. (2009). O desafio da pesquisa social. In Deslandes, S. F., *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (pp. 9-29). 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Netto, J. P. (2014). *Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)*. São Paulo, SP: Cortez.

Netto, J. P., & Braz, M. (2006). *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo, SP: Cortez.

Neves, L. M. W., & Pronko, M. A. (2008). *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ: EPSJV.

Pinto, J. M. R. (2014). O golpe de 1964 e o financiamento: ditaduras não gostam de educação. *RBPAE*, 30(2), 287-301. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/53677/33091>. Acesso em: 24 abr. 2020.

Ribeiro, M. L. S. (1993). *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 13ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Romanelli, O. O. (1997). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, D. (2017). *Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado*. São Paulo, SP: Instituto Lukács.

Silva, A. V. M. (2016). A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Histedbr on-line*, 70, 197-209. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737/15765>. Acesso em: 11 maio 2020.

Silva, F. T. (2020). O esvaziamento educacional do Movimento de Educação de Base (MEB): uma abordagem discursiva. *Research, Society and Development*, 9(2), 1-10, e22921929. Doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i2.1929>

Silva, V. G. (2012). A propaganda anticomunista do governo dos Estados Unidos para a América Latina durante os anos de 1960. In Silva, M. G. (Org.). *Ensaio sobre história e política*. (pp 53-76). Florianópolis, SC: UFSC. Disponível em: <https://editoriaemdebate.ufsc.br/>. Acesso em: 16 maio 2020.

Tonet, I. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo, SP: Instituto Lukács.

Triviños, A. N. S. (2006). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª ed. 14ª reimp. São Paulo, SP: Atlas.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro – 35 %

Priscila Semzezem – 35 %

Edlaine Anazar Marcolino – 30 %