



Eixo: Política Social e Serviço Social

Sub-eixo: Política de Educação

A HERANÇA DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROCESSO DE ADEQUAÇÃO AS PRERROGATIVAS INTERNACIONAIS

CYNTHIA SANTOS FERRAREZ¹
POLIANA SANTOS FERRAREZ OLIVEIRA²

Resumo: O presente estudo apresenta uma análise sobre a ditadura militar brasileira e seu processo de reforma da educação, em especial, a superior. Destacando as principais ações que legitimaram a "reforma pelo alto" realizada em 1968 e enfatizando um sistema educacional corrupto e totalmente empresarial, voltado para o ajustamento às determinações de organismos internacionais. Para tanto foi realizada uma análise bibliográfica e documental para embasar os argumentos aqui expostos. Torna-se importante destacar, também, que a ampliação da concentração privada iniciada na ditadura culminou no quadro mercantilizado da educação superior apresentado até dias atuais.

Palavras-chave: Ditadura Militar; Educação Superior; Reformas.

Abstract: The present study presents an analysis of the Brazilian military dictatorship and its process of education reform, especially the higher education. Highlighting the main actions that legitimized the "reform by the high" made in 1968 and emphasizing a corrupt and fully business educational system, aimed at adjusting to the determinations of international organizations. For this purpose a bibliographic and documentary analysis was carried out to support the arguments presented here. It is also important to emphasize that the expansion of the private concentration begun in the dictatorship culminated in the mercantile framework of higher education presented until the present day.

Keywords: Military dictatorship; College education; Reforms.

1. INTRODUÇÃO

Durante o período populista (1945-1964) o Brasil seguia a tendência da ampliação de vagas nas escolas públicas, mas com a Ditadura Militar (1964-1985) esse processo foi encerrado e o estímulo para a abertura de escolas privadas confessionais e laicas se tornou o seu carro chefe.

¹ Estudante de Pós-Graduação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: <cynthiaferrarez@gmail.com>

² Professor com formação em outras áreas. Universidade Federal Fluminense.

Para realizar uma análise sobre o contexto de mercantilização da educação superior e a contrarreforma da Política de Educação no Brasil, torna-se necessário entender a gênese desse processo e seu auge com adoção de indicadores internacionais. Diante disso, o período ditatorial, que representa para Frigotto (1991, p. 45) "um movimento que representa a continuidade de um projeto conservador", como expressão de um movimento que aconteceu não somente no Brasil, mas em toda a América Latina entre as décadas de 1960 e 1970.

Sendo assim, a pesquisa apresentada neste ensaio objetiva mostrar as principais ações que legitimaram a Reforma realizada em 1968, voltada para o ajustamento às determinações de organismos internacionais, desenvolvendo um sistema educacional corrupto e empresarial. Por meio de uma análise bibliográfica e documental tornou-se possível provar que a ampliação da concentração privada iniciada na ditadura culminou no quadro mercantilizado da educação superior, que posteriormente serviu de base para as reformas Neoliberais operadas a partir da década de 1990.

2. O REGIME MILITAR E O PROJETO CONSERVADOR

Partindo da análise que a ditadura militar brasileira se teve, de acordo com Frigotto (1991, p. 46), três momentos importantes: o primeiro sob a doutrina da Segurança Nacional e do "Brasil ame-o ou deixe-o"; o segundo durante o governo Médici e o ápice do autoritarismo, com os exílios, cassações, perseguições, torturas e mortes; e o terceiro diz respeito à desmobilização (através da força) da sociedade civil, sem representação nas organizações.

No que tange a Educação, o regime militar, exerceu uma linha coerente com a ideologia da Segurança Nacional, através de atos de repressão aos professores e aos alunos "indesejáveis". Considerados dessa forma por se posicionarem política e ideologicamente de forma crítica e avessa ao que esse método repressor de ensino objetivava implementar no país, o qual revestido

"de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural" (GERMANO, 2011, p. 105).

A ditadura militar robusteceu a prevalência os interesses do capital sobre as necessidades do trabalho, assim proporcionando crescimento econômico em alguns momentos. Esta configuração de intervenção estatal foi voltada exclusivamente para o capital e para a retomada da supremacia burguesa no país. A escolarização/qualificação da força de trabalho sofre alterações consideráveis para atender as expectativas internacionais, constituindo "aparelhos de hegemonia através das escolas e universidades" (GERMANO, 2011, p. 104).

Para exercer o controle da educação, invasões e intervenções militares diretas foram destinadas às universidades federais, com estabelecimento de reitores pró-tempore, através de nomeações feitas pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Além disso, prisão de estudantes e demissão de professores.

O processo de caça às bruxas, respaldado pelo Ato Institucional 1 (AI-1) de 1964, começou a ser implementado nas universidades, objetivando "afastar e punir portadores de ideias considerada marxistas ou subversivas". (GERMANO, 2011, p. 109). Sendo assim, o "caldo engrossou" mesmo com o Ato Institucional 5 (AI-5) em 1968, que estendido para universidades e escolas em 1969³, instituiu punições mais rígidas e cerceamento de direitos para uma ditadura sem restrições.

Diante do exposto, o movimento estudantil, também, foi austeramente reprimido a partir de 1964, através da Lei Suplicy (que referenciava Flavio Suplicy de Lacerda, Ministro de Educação e Cultura), em que a União Nacional dos Estudantes (UNE) e as Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs) foram colocadas na ilegalidade e criação de "novos órgãos de representação

³ Justificado pelo aparecimento da resistência armada ao Regime, com a participação expressiva de estudantes e intelectuais inspirados no foquismo, pois "as influências teóricas de Guevara e de Regis Debray vão 'fazer a cabeça' e inspirar a ação dessa esquerda" (GERMANO, 2011 p. 116). Sendo assim, algo deveria ser feito para manter o Regime e controlar o movimento de esquerda que vinha se fortalecendo.

estudantil atrelados às autoridades governamentais" (GERMANO, 2011, p. 113).

O que não significa que os estudantes não continuaram discutindo e pensando alternativas para a superação do regime militar, em que várias reuniões foram realizadas de forma clandestina para possíveis ações no país.

De abril de 1964 até o início de 1967, as discussões dentro do movimento estudantil se concentram sobretudo em torno de dois pontos-chave: a revogação dos Acordos MEC/Usaid e da Lei Suplicy de Lacerda (Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964), eu dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes. Apesar da repressão, houve passeatas de protesto e reivindicação, todas elas marcadas por forte conteúdo político. Não podemos esquecer que o ano de 1968 se destacou pelos protestos e lutas dos jovens. (FÁVERO, 2009, p. 65)

Iniciaram-se em 1964, através do Ministério da Educação (MEC), vários acordos com a Usaid⁴ para as reformas educacionais em moldes empresariais, que visavam à privatização do ensino. Um dos assessores norte-americanos a serviço do MEC, Rudolf Atcon relatou "a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade" (GERMANO, 2011, p. 117) como requisito principal para a definição da reforma universitária.

Não é sensato pensar [...] que a reforma universitária de 1968 tenha se traduzido numa incorporação pura e simples das recomendações de Atcon e numa imposição da Usaid através dos seus grupos de assessores que trabalham junto ao MEC. [...] "a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela Usaid, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles como um imperativo da modernização e, até mesmo da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias". (GERMANO, 2011, p. 117)

⁴ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), segundo a Embaixada Norte-americana, é um órgão independente do governo federal dos EUA responsável por programas de assistência econômica e humanitária em todo o mundo.

Em 1968 foi realizada a Reforma que dizia contemplar grande parte das demandas estudantis, mas não como postas pela UNE⁵ e sim de forma distorcida, representando a liquidação do projeto anteriormente proposto. Essa reforma não tinha bases em uma "democracia populista", mas reforçava a Ideologia da Segurança Nacional e reforçava o cunho ditatorial, respalda por recomendações privatistas de Atcon, da Usaid e outras comissões como a Meira Mattos.

Foram várias as iniciativas engendradas para reformar o ensino superior, antes da conclusão do relatório da Usaid/Atcon, podemos destacar:

1) o relatório Atcon (1966) que reforçava o feição privatizante da política universitária;

2) os acordos MEC-Usaid com medidas de "sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional etc." (GERMANO, 2011, p. 123), enfatizando a privatização do ensino como expansão das oportunidades educacionais, pois a gratuidade somente seria concedida, conforme Constituição de 1967, para o primário e salvos os casos dos níveis secundários e superior para quem pudesse provar falta de recursos para custeio dos mesmos. Sendo assim, o ensino superior privado foi altamente estimulado com a criação de auxílios e o governo somente em casos extremos poderia assumir os encargos financeiros. Os recursos governamentais não poderiam ser utilizados para a criação de novas universidades, mas somente para o alargamento das universidades oficiais existentes, aumentando a lotação de suas escolas superiores tradicionais e "as escolas particulares devem lutar pela própria subsistência" (GERMANO, 2011, p. 124);

3) a introdução das primeiras definições da reforma universitária, com a instituição dos "Decretos-lei 53 de 18-11-1966 e 252 de 28-2-1967" (GERMANO, 2011, p. 124), em meio a efervescência do movimento estudantil;

⁵ De acordo com Germano (2011) as observações feitas pela UNE foram: todo o sistema educacional era restrito, seletivo e desvinculado da realidade social; "o ensino primário não atendia a toda a população e se resumia a uma função propedêutica"; "o ensino médio não estaria organizado de acordo com as necessidades do desenvolvimento, sendo reduzidos os cursos técnicos e predominantes as escolas particulares"; e "o ensino superior era visto como um entrave ao desenvolvimento do país, pois não estava formando os profissionais exigidos, nem as universidades estariam assumindo a liderança que lhes cabia". (GERMANO, 2011, p. 122)

4) as primeiras experiências de extensão universitária, a partir de 1966, a exemplo a "criação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)" (GERMANO, 2011 p. 126) e a criação do projeto Rondon em 1967, com expedições para o Norte do país. Esses projetos de extensão vieram reforçar o assistencialismo, o controle político-ideológico e a Ideologia da Segurança Nacional;

5) "a adoção da ciclo básico, ciclo profissional, matrícula por semestre, alteração do regime de trabalho dos professores, inclusive com melhoria salarial, etc." (GERMANO, 2011, p. 127) a partir de 1967, como medidas para expansão da racionalização da universidade e desmobilização dos estudantes, evitando a oposição ao regime. Além disso, a corrente privatista foi priorizada através do discurso: quem pode pagar o ensino o fará e quem não pode terá incentivos do governo.

A saída é apelar para a "justiça social", quem puder pagar deve pagar, para que os "desfavorecidos" tenham acesso à educação. No ensino superior, no entanto, a adoção dessa prática pela política educacional provocou um efeito inverso: coube aos "desfavorecidos" pagar para a obtenção de um diploma – em geral de 2ª categoria – e sustentar os grupos empresariais privados que atuam no campo educacional. (GERMANO, 2011, p. 128)

O Fórum "A Educação que nos convém", realizado nos meses de outubro e novembro de 1968, teve desdobramentos importantes, mas se mostrou no texto com uma objetivação e na prática com outra, como por exemplo:

Extensão da escolaridade obrigatória para 8 anos (primário+ginásio), abrangendo a faixa etária de 7 a 14 anos; expansão do ensino médio "a toda a população na idade escolar até 18 anos", assegurada a gratuidade nesse nível de ensino; "democratização da Universidade [...] através da organização de um currículo flexível que possibilite oferecimento de n tipos de cursos adequados à demanda do processo de desenvolvimento econômico e social[...]" (GERMANO, 2011, p. 132)

Para realizar a reforma universitária de 1968, não cabia no jogo conservador o que constava na Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961, era preciso dar credibilidade ao grupo de trabalho assessorado por peritos

internacionais e promover ações que Frigotto (1991, p. 47) chama de "artífices do golpe dentro do golpe".

A política educacional a partir de então passa a se basear em determinações mais técnicas, que se oficializaram com a promulgação da Lei nº 5.540 em 28 de novembro de 1968⁶ (que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências). Essa lei não contou com a participação da sociedade civil organizada em sua elaboração, ao contrário do período populista, nem com o debate entre os parlamentares sobre a mesma, o que se fez foi sua elaboração via Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU)⁷, aprovação e modificações via Congresso e, por fim, sanção do general Costa e Silva.

Florestan destaca como características centrais do relatório do GT: a apresentação de um cuidadoso diagnóstico da situação da educação superior brasileira; sua aparência democratizante, na medida em que o governo militar convidou intelectuais da área de educação para sua elaboração; e sua caracterização como um eficiente "expediente literário" ou "verbalismo crítico esclarecido". (LIMA, 2007, p. 127)

De acordo com Germano (2011) essa Lei sofreu os efeitos do AI-5, com o Decreto-lei nº464 de 11 de fevereiro de 1969. Sendo assim, juntamente com medidas repressivas, instituiu-se em todos os graus um ensino que fazia apologia à Ideologia da Segurança Nacional e dos "benefícios" da "Revolução de 1964", objetivando legitimação do regime militar e consenso sobre as medidas adotadas por ele através da "Educação Moral e Cívica".

Isso ocorreu com a institucionalização da "Educação Moral e Cívica" e seu prolongamento para o curso superior (inclusive a pós-graduação), com a denominação de "Estudos de Problemas Brasileiros", que segundo estabelece o Decreto-lei 869/69, assinado pela Junta Militar tornam-se disciplinas obrigatórias. (GERMANO, 2011, p. 134)

Para constituir a base legal da Reforma Universitária de 1968 os Decretos-Leis nº 200, de 25-02-67, e de nº 900, de 29-09-69, reformaram administrativamente o Estado brasileiro, criando e regulamentando o "funcionamento de empresas estatais, autarquias e fundações" (SILVA JR.;

⁶ Apenas quinze dias antes da decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5)

⁷ Instituído pelo Decreto nº62.977 em 21 de julho de 1968.

SGUISSARDI; 2001, p. 183), incluindo nesse jogo as universidades. Sendo assim:

Duas formas de privatização são postas em prática: a direta pelo implemento e subvenção, com dinheiro público, à criação mais ou menos indiscriminada de instituições de ensino superior privadas; a indireta, através da criação de fundações de direito público ou privado, econômico-financeiro, da manutenção do Ensino Superior e aumentar seu poder de intervenção nos termos citados. (SILVA JR.; SGUISSARDI; 2001, p. 183)

O regime militar, como dito anteriormente, encontrou uma grande barreira para sua legitimação e reconhecimento nos jovens, principalmente os universitários, precisando desenvolver atividades educacionais que "preenchessem" o tempo dos mesmos, já que a participação em movimentos sociais e culturais foi proibida, "era preciso encontrar um sucedâneo para canalizar as energias dos jovens e possibilitar um contato direto com os problemas do país" (GERMANO, 2011, p. 136). Assim, as atividades de extensão universitária tomam uma proporção contra a subversão.

Ocorria, aqui, uma espécie de "transformismo", em que o Estado procurava cooptar as lideranças estudantis e o conjunto dos estudantes, uma vez que se tratava de programas diretamente controlados por autoridades governamentais e mesmo pelas Forças Armadas, conforme se verifica com o "Projeto Rondon" iniciado em 1967. Além do Projeto Rondon, várias outras instituições, atividades e programas de extensão foram criados. Entre outros, vale a pena lembrar: o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), criado em 1966 pela UFRN e que depois se expandiu para várias outras universidades, notadamente do Nordeste; a "Operação Mauá"; o surgimento de "campi" avançados de diversas universidades brasileiras no interior e em regiões como o Norte, o Nordeste e o Centro-oeste; Fundação Mudes (Movimento Universitário de Desenvolvimento Social) vinculada à iniciativa privada. (GERMANO, 2011, p.136)

Outra questão para o regime militar foi diferenciar o pensamento cristão do pensamento marxista, enfatizando o conservadorismo por meio da doutrinação cristã. Germano (2011) destaca um texto da Crutac que descreve claramente o movimento anticomunismo e o "cidadão virtuoso" que não seria um risco para a ordem do capital.

Observemos: "precisamos ser muito prudentes ao trabalhar com as comunidades. O que distingue o pensamento cristão do pensamento marxista é que o pensamento marxista defende a revolução, a

8

subversão das estruturas sociais, enquanto o pensamento cristão faz da mudança a sua meta. A mudança que vai buscar as virtualidades da comunidade, que vai orientá-las no sentido dos melhores instrumentos de trabalho, dos melhores instrumentos de ação, das melhores técnicas, dos novos valores, das aspirações, em suma para o desenvolvimento" (grifos nossos). (GERMANO, 2011, p. 137)

Esse movimento conservador, além da censura e da repressão, vulgarizou as Ciências Humanas, mas não significa que a resistência ao regime não tenha existido, bem pelo contrário, apesar de todas as medidas legais e austeras de persuasão, foi no campo acadêmico que progressivamente a crítica tomou repercussão política e buscou a democracia.

Através de uma "manobra pelo alto" que começou o processo de reformas do Ensino Superior em 1968 e do Ensino Primário e Médio em 1971, elas se deram como uma revolução passiva, pois não contaram com a participação da sociedade civil e objetivaram desmobilizar os movimentos sociais no campo da educação. Sendo assim, existia a pretensão de atender a demandas e carências reais da sociedade, mas:

Em decorrência, o regime político excludente define um dos seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção de consenso. Mas isso não ocorre sem contradições, sem problemas, sem os limites impostos pela realidade e pela correlação de forças sociais que se defrontam em defesa de seus interesses, numa palavra, sem luta. (GERMANO, 2011, p. 104)

Importa destacar que toda a organização da política educacional brasileira em nível médio, que depois será contemplada pela Lei 5.692/71, traz consigo uma referência da escola secundária alemã, como afirma Germano (2011), a qual tem um caráter terminal, ou seja, não prioriza a preparação do aluno para mais estudos e aprofundamento do ensino subsequente. O autor destaca, então, esse caráter não-propedêutico para o ensino médio, atendendo a formação das massas e a universidade seria estritamente a continuação do ensino das elites.

A Lei 5.692/71 contemplou a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a questão do 1º e 2º graus, incidindo na questão da alfabetização e completando o seu projeto educacional. De acordo com Frigotto

(1991, p. 47) esta lei é implementada no auge do "milagre econômico", sendo "a expressão da visão economista, tecnicista e sistemista de educação".

O chamado "milagre econômico", ao mesmo tempo que ampliava o acesso e modernizava a educação, o "milagre educacional", ambos viabilizados por intermédio do estrangulamento do sistema público de ensino e do aprofundamento de sua privatização, via financiamento público para instituições de ensino superior privadas ou autorização de abertura de novos cursos privados. (LIMA, 2007, p. 128)

Outro ponto, destacado por Frigotto (1991, p. 47), é a relação da política educacional erigida pela ditadura com a "teoria do capital humano e a teoria geral de sistema", sendo estas suas bases de sustentação ideológica.

Com isso, a educação se pautou nos moldes liberais da chamada "teoria do capital humano"⁸, subordinando a educação à produção e seu planejamento voltado para demandas específicas de crescimento do mercado.

Frigotto (1991, p. 48) destaca o papel importante da mídia para a disseminação dessa forma de pensar, ou seja, dessa forma de conduzir a educação brasileira. A mídia, também, foi responsável por difundir a ideologia tecnicista deste período, fazendo com que a mesma impregnasse "o senso comum das elites dirigentes, de muitos educadores e, sobretudo, das próprias classes populares", começa-se a disseminar a ideia de ascensão social por meio da educação.

Com relação a educação pública, constatou-se uma alocação escassa de recursos, pois a grande concentração de recursos direcionou-se a setores ligados à acumulação capitalista. Unidos pela justificativa da falta de verbas, o discurso de valorização da educação caiu por terra, deixando aparente a real prioridade que era a privatização do ensino.

É importante destacar que a reforma da educação brasileira através da Lei 5.692/71, além de estabelecer as diretrizes e bases para o ensino de 1º e

⁸ De acordo com Germano (2011) a Teoria do Capital Humano foi objeto de críticas por parte de intelectuais importantes como Goertzel (1967), Arapiraca (1982) e Frigotto (1984), destacando que esta teoria foi largamente difundida a partir da década de 1960 "por economistas liberais – notadamente ingleses e norte-americanos – que se preocupavam em encontrar fórmulas que compatibilizassem educação e desenvolvimento econômico à distribuição de renda, sem questionar as relações de produção capitalistas" (GERMANO, 2011, p. 140). Lima (2002, p. 42) destaca, também, que a CEPAL esta teoria "para nortear suas ações na área educacional".

2º grau, comportou, também, a inclusão do ensino à distância no contexto educacional brasileiro. O que décadas depois seria apresentado como novo e alternativa democrática de acesso ao ensino, já vem regulamentado e praticado desde o processo ditatorial, como afirmam Mancebo e Martins (2012):

Não obstante o ensino a distância ser antigo no Brasil, a sua primeira regulamentação ocorreu durante a ditadura militar, na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em cujo artigo 25, § 2º, [...] A partir da década de 1990, o ensino a distância deixa de ser uma metodologia de ensino e passa a ser uma "modalidade" de educação, a ponto de ganhar lugar de destaque no âmbito das políticas educacionais, como se pôde evidenciar nas estatísticas apresentadas no início deste texto. (MANCEBO; MARTINS, 2012, p. 129)

Em síntese, Germano (2011), destaca que a política educacional na ditadura militar se desenvolveu em quatro eixos específicos, sendo eles:

1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí elementos de "restauração" e de "renovação" contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos "participacionistas" das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a "teoria do capital humano", entre educação e produção capitalista e que através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo. (GERMANO, 2011, p. 105-106)

Importantes metas foram estabelecidas para que os princípios contidos na Reforma Educacional do Regime fossem atingidos, sendo elas: escolarização universal, ampla e obrigatória para o 1º grau; 2º grau profissionalizante; e ensino superior "sob a forma prioritária de universidade e não de escolas isoladas" (GERMANO, 2011, p. 193). Estas medidas ampliariam de forma drástica a receita com a educação e o que podemos observar foi, além do não

cumprimento dessas metas, a diminuição progressiva dos gastos com a educação.

Segundo Germano (2011), é na Constituição de 1967 que o descomprometimento do Estado para com o financiamento da educação pública se tornou mais claro, incentivando a privatização do ensino. Esse processo é reforçado pela Emenda Constitucional nº1 de 1969, de responsabilidade da Junta Militar.

A situação tomou tal dimensão que, em 1976, a própria Usaid – velha parceira do Regime Militar desde a primeira hora – começa a resistir a prosseguir financiando projetos educacionais, pelos seguintes motivos: "o governo brasileiro estaria (...) aumentando a seletividade da escola, pois usava os recursos externos justamente para diminuir os gastos públicos com educação. Além do mais (...) estaria havendo uma drenagem de recursos públicos para instituições particulares: 1% do total de recursos alocados no 1º grau, 40% do total de gastos com 2º grau e 39% com superior estariam sendo transferidos para estabelecimentos particulares" (Cunha, 1985:51). (GERMANO, 2011, p. 203)

Algumas medidas foram adotadas pelo Regime Militar para o financiamento da educação pública e outros investimentos como: o "salário-educação (1964), o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (Finsocial) de 1982, as bolsas MEC/MPAS (Ministério de Previdência e Assistência Social), o Crédito Educativo, entre outros". (GERMANO, 2011, p. 199). Que na verdade transferiu grandes somas de recursos para empresários privados da área de educação através de isenção de impostos, bolsas de estudo e empréstimos subsidiados para equipamentos e construção de escolas.

Sendo assim, o Regime não só cortou verbas para o financiamento da educação pública e gratuita, mas transferiu recursos para a rede de educação privada, facilitando a corrupção. Como afirma Germano (2011):

Os privilégios e os incentivos concedidos ao setor privado acabam por degenerar em abusos e corrupção, atingindo "18 bilhões só em 1982" (Espíndola et alii, 1984:6), decorrentes da sonegação e fraude por parte das empresas no que se refere ao pagamento do salário-educação. Além disso, a abertura concedida pela legislação permitiu o surgimento de agenciadores de educação num verdadeiro conluio empresa privada/escola privada, em que a primeira repassava à segunda, sob a forma de bolsas de estudo, um montante de recursos inferior àquele que deveria recolher aos cofres públicos. A escola, no entanto, fornecia um recibo falso atestando que a empresa havia

aplicado corretamente os percentuais estabelecidos em lei, assim como "arranjava" uma lista de alunos "beneficiados" com as bolsas. (cf. Cunha, 1985). GERMANO, 2011, p. 204)

Como exemplo da facilitação para atos de corrupção pode-se destacar a situação de alguns alunos que ganharam bolsas, mas tinham que pagar uma complementação para os estudos. Sendo assim, a secretaria de educação do Rio de Janeiro constatou que "50% das escolas apresentavam casos de duplicidade de bolsas" (GERMANO, 2011, p. 204). Outra prova da corrupção exercida pelas empresas-escola foi detectada pelo MEC com a descoberta que cerca de "40% do salário-educação" (idem) foram desviados através desse esquema de agenciamento, chegando, somente o estado do Rio de Janeiro, a conceder cerca de 150 mil "bolsas-fantasma", somando 4 bilhões de cruzeiros em desvio feitos por 210 escolas.

Além dos desvios, podemos destacar as sonegações e fraudes que, segundo Germano (2011, p. 204), se tornaram graves e expressaram-se no seguinte panorama: aproximadamente 100 mil empresas apresentaram irregularidades no recolhimento do Finsocial entre os anos de 1983 e 1984, dentre estas, cerca de 28 mil não fez sequer um recolhimento.

Em suma, podemos observar uma contração das universidades públicas, em especial das federais, durante o regime militar. Germano (2011) faz uma análise detalhada desse aspecto nas décadas de 1960, 1970 e 1980:

Conforme Velloso (1989: 88-9), "a universidade pública nos anos 60 tinha cerca de 60% do alunado (...), na primeira metade da década seguinte passo a abrigar apenas 35% das matrículas", ou seja, pouco mais de 1/3. Ao lado disso houve uma compressão das verbas destinadas a outros custeios nas universidades federais, "iniciados os anos 70", assinala Velloso; "o achatamento intensificou-se na 2ª metade da década e acentuou-se ainda mais nos anos 80. Enquanto no orçamento da universidade federal cresciam as despesas com pessoal (...), despencam as verbas para pesquisa, para extensão e demais despesas de manutenção da instituição. Se no início da década de 70 essas verbas representam cerca de 25% das despesas, elas mal ultrapassavam 10% no final da década e continuavam caindo nos anos 80, chegando a apenas 7% dos orçamentos iniciais em 1986, já em plena vigência da Nova República e da ampliação da Emenda Calmon". Assim, conclui o autor, "em termos proporcionais, a universidade federal hoje conta com menos de 1/3 (cerca de 7% a 25%) das verbas orçamentárias para outros para outros custeios de que dispunha há quinze anos". Fica patenteado, portanto, que a pesquisa universitária é financiada,

sobretudo, por agências de fomento externas à universidade, como CNPq, Finep, Capes etc., ou por instituições estrangeiras como a Fundação Ford e organismos internacionais. (GERMANO, 2011, p. 207)

Outro ponto importante diz respeito a qualidade do ensino aplicada à demanda emergente do mercado para absorver as camadas mais baixas da população, com isso, destacam Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 190), "as instituições de ensino superior privadas vêm-se obrigadas a se reorganizar no novo contexto e [...] diminuir o seu padrão acadêmico", para produzir essa "mão de obra diplomada".

A transição da ditadura militar para o processo constituinte foi marcada por vários fatos que envolvem crise econômica e efervescência política, que muitos autores denominam de "década perdida" ou em termos políticos como a "transição inconclusa" (FRIGOTTO, 1991, p. 48). Mas quando nos referimos à educação a década de 1980 não tão perdida assim:

No plano educacional, no âmbito da sociedade civil de estados e municípios, notamos avanços não desprezíveis. A constituinte mobilizou os educadores progressistas não só a face às questões educacionais, mas face às questões econômico-sociais. [...] O Fórum Educacional reuniu 26 organizações da área. Este Fórum se manteve duramente todo processo de elaboração da LDB, na versão Jorge Hage. [...] Daí pode-se inferir que no âmbito educacional a década de 80, certamente, não foi de todo perdida. (FRIGOTTO, 1991, p. 49)

A década de 1980 foi marcada por discussões permanentes e embates importantes da sociedade civil com relação à política de educação, houve "uma reacomodação do Ensino Superior Privado (ESP), no Brasil, por razões estruturais e gerais e por outras relacionadas às especialidades da gestão" (SILVA JR.; SGUISSARDI; 2001, p. 191). O governo federal tentou conter a expansão dessas instituições privadas através de ameaças para regulamentar políticas de qualidade e avaliação para estas instituições.

Diante disso, podemos notar que o discurso da necessidade de avaliações e controle de qualidade dos cursos e instituições não tem nada de novo, são quase quatro décadas de discussões sobre o tema, mas o que se pode destacar nesse processo é que nos anos de 1980 essas políticas eram

ameaçadores para as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, e atualmente são motivos de propaganda e marketing gratuito.

Perante a conjuntura político-econômica em questão observa-se que a Educação foi atingida em seu núcleo, sendo assim, já no final da década de 1980, o Banco Mundial (BM) passa a exigir contrarreformas educacionais como forma de ajuste estrutural da economia do país. O ensino fundamental é preconizado como forma essencial para o desenvolvimento, mas a universidade pública ainda seria para os privilegiados e alvo de privatização.

Dados referentes à matrícula evidenciam a relação entre escola pública e escola privada em 1980. As escolas públicas eram responsáveis por 87,2% das matrículas no ensino fundamental e as escolas privadas por 12,8%. No nível médio de ensino, o Estado respondia diretamente por 53,5% das matrículas e, indiretamente, via escolas confessionais e laicas, por 46,5%. No ensino superior, a presença das escolas privadas era, inegavelmente, significativa. Estas totalizavam 64,2% das matrículas nesse nível de ensino, enquanto as IES públicas responsabilizavam-se por apenas 35,8% (Brasil, MEC, Inep, Seec). (NEVES; FERNANDES; 2002, p. 34)

A Educação foi adequada ao discurso da "nova ordem global", segundo Leher (1998), ela passa a ser um instrumento de "alívio da pobreza", conseguindo agregar um discurso de "superação" das condições historicamente dadas aos sujeitos sociais, apagando as lutas de classes e disseminando que a falta do conhecimento e do acesso como pivôs das diferenças sociais, demonstrando, com isso, que a dimensão individual precisa de maior trato do que a dimensão humano-genérica.

3. CONCLUSÃO

Para começar a reflexão acerca das medidas adotadas pelo Regime Militar para reformar a educação superior brasileira, uma frase destacada por Lima (2007, p. 128), referenciando Florestan Fernandes, resume o processo em questão, destacando que "mais uma vez na história brasileira, era preciso que tudo mudasse para permanecer como estava", pois a reforma que estava

em processo de construção não tinha nada de novo e tudo de conservador, concentrando em três eixos fundamentais suas ações:

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma anti-reforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. [...] Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens, e expandir a rede do ensino particular [...] Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado. (LIMA, 2007, p. 129)

Foi através da repressão e da intolerância com o pensamento divergente do que abarcava a Ideologia da Segurança Nacional que a ditadura militar se fez cada vez mais rígida e opressora, no sentido de que opor à dominação política existente era assinar seu atestado de óbito. Mas a capacidade de manter o controle total da vida social era restrita, principalmente no que tange a produção intelectual, assim como instituições oficiais de ensino e pesquisa.

Num contexto em que começa a surgir uma oposição armada ao regime, contra o Estado do Terror, o consenso e legitimação social desse regime encontraram seu maior grau, porque vários "setores da sociedade repudiavam as ações armadas, assaltos a banco, sequestros e atentados empreendidos pela esquerda" (GERMANO, 2011, p. 159), e, ainda, se sentiam "seguros" pelo sucesso da política econômica naquele.

A reformas operadas pelo regime militar foram de caráter de ajustamento da força de trabalho brasileira ao capital, proporcionando um adestramento com roupagem de "profissionalização" como possibilidade de "vencer na vida", ou então "ir contra o crime, pois todos têm possibilidades de ascensão profissional".

Sendo assim, não só a educação superior, mas o ensino médio se ajustaram à lógica mercadológica e foram alvo de um processo de privatização em que a "qualidade" se concentrava na possibilidade "pagar" o melhor estudo, evitando o ensino de "massa" e exaltando o ensino de "elite".

Podemos perceber que o acesso a educação superior gratuita foi cada vez mais restrita e só era acessada pela elite. Aqueles cidadãos que não podiam pagar migraram para a iniciativa privada e contaram com bolsas e incentivos para sua "ascensão" profissional concedidos pelo regime militar.

Essas bolsas e incentivos foram alvos de falcatruas e corrupção, sendo algumas das poucas provas que deixam clara a relação incoerente de "defesa da coisa pública" (discurso para implementação do regime militar) e "privilégios e enriquecimento ilícito com dinheiro público".

Germano (2011) destaca, ainda, outros pontos consideráveis, como:

Poderíamos citar ainda: a) a Lei nº 6.297, de iniciativa do Ministro da Educação general Ney Braga, aprovada em 1975 pelo Congresso Nacional, que concedia incentivos fiscais às empresas que tivessem projetos de formação profissional, da qual um dos maiores beneficiários é a Fundação Bradesco (Banco Brasileiro de Descontos); b) a criação de Fundações de direito privado por prefeituras municipais que transferiam suas escolas, professores e funcionários para tais instituições. Tratava-se de uma junção de interesses estabelecida entre prefeitos e empresas devedoras de salário-educação; c) o Crédito Educativo e o seu duplo sistema de bolsas: uma – de valor mais elevado – para pagar a faculdade e outra – de valor reduzido – para a manutenção do estudante. De acordo com Cunha (1985), 90% do sistema era subsidiado com recursos do Ministério da Educação; d) fraudes de todas espécies, desde o favoritismo nas licitações para a construção e fornecimento de material didático até o apodrecimento de alimentos destinados à merenda escolar. (GERMANO, 2011, p. 205)

Os cortes de verbas (intencionais) no Regime Militar impossibilitaram que o mesmo investisse nas políticas sociais, "assim, a rede escolar pública foi golpeada de morte, na medida em que a valorização da educação expressa no discurso oficial correspondia, na prática, à sua desqualificação" (GERMANO, 2011, p. 195). Com isso, o incentivo a privatização do ensino se fortaleceu, principalmente nos níveis médio e superior.

A política de educação operada pelo regime militar obedeceu aos ditames internacionais, colocando a educação superior como uma relevante estratégia de reprodução e ampliação da classe média, sendo um importante mercado consumidor.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Quarenta anos da reforma universitária: significado, questões e desafios. In: MANCEBO, Deise [et al.] (organizadores). **Reformas da educação superior**: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O contexto sócio-político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. **Contexto & Educação**. UNIJUI, ano 6, nº 24, p.43-57, out/dez 1991.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1998.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na Educação Superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

MANCEBO, Deise; MARTINS, Tânia Barbosa. Expansão do ensino a distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (orgs.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNADES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2 ed. rev. – São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.